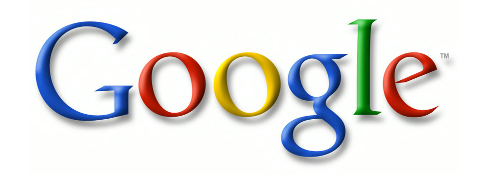
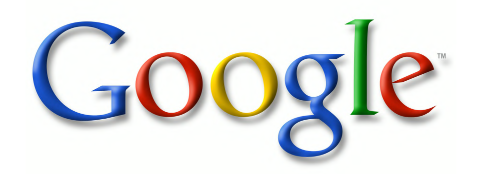








(PAE...











Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

311. Heft.

Heilerziehungshäuser
(Kinderirrenanstalten)
als Ergänzung

der

Rettungshäuser und Irrenanstalten.

Von

Dr. med. Hermann,
Assistenzarzt der Prov.-Irrenanstalt Galkhausen bei Langenfeld.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907




Preis 25 Pf.



Heilerziehungshäuser

(Kinderirrenanstalten)

als Ergänzung

der

Rettungshäuser und Irrenanstalten.

Von

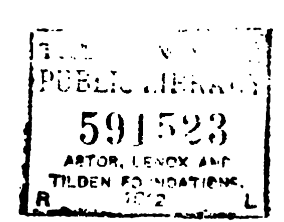
Dr. med. Hermann,
Assistenzarzt der Prov.-Irrenanstalt Galkhausen bei Langenfeld.

Pädagogisches Magazin, Heft 311.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

E. E.



Im Laufe der letzten Jahrzehnte hat sich auf dem Boden der modernen Entwicklung der Irrenkunde und Kinderforschung zugleich hier und da bescheiden eine Forderung vernehmen lassen, die man als die modernste ansehen muß: Die Irrenanstalt für Kinder.

Pastor *Stritter* (XI. Konferenz f. Erziehung u. Bildungswesen Geistesschwacher, Sept. 1904 in Stettin) hat, wie neuerdings viele andere, die Gründung von besonderen Anstalten für schwachbegabte Fürsorge-Zöglinge in dem Sinn befürwortet, daß er ihre Angliederung an eine Irrenanstalt derjenigen an ein Rettungshaus vorzieht. Sie sollen unter pädagogischer Leitung mit dauernder psychiatrischer Beratung stehen. Der Psychiater *Mönkemöller* (Geistesstörungen und Verbrechen im Kindesalter. Sammlung von pädagogischen Abhandlungen *Ziegler-Ziehen*, VI, Heft 6. Berlin 1903) kommt zu dem Ausruf: »Wohin mit diesen Kindern?«

Und wenn ein kleiner Verbrecher der Irrenanstalt überliefert wird, pflegen gerade die erzieherischen Momente sowie die zeitraubende Beobachtung der kleinen Abweichungen des Charakters, die Aufspürung geringer Krankheitszeichen und Defekte, die für uns von ausschlaggebender Bedeutung sind, dem Arzt, der oft viele hundert Patienten täglich zu behandeln hat, wenig Reiz abzugewinnen, zumal er den kleinen Kerl unter der Menge erwachsener Geisteskranker nicht gerne sieht.

In dieser Frage ergreife ich das Wort in der Überzeugung, daß man sich bereits jetzt darüber aussprechen

darf, was man eigentlich will und wie man sich die neue Einrichtung ungefähr denkt. Wer soll sich ihrer überhaupt annehmen, da die Seelenkrankheiten des Kindes ein Grenzgebiet darstellen, dessen Erforschung zwar Pflicht der Psychiatrie ist, an dem aber die Pädagogen das größte praktische Interesse haben?

Für den Arzt sind hier die Schwierigkeiten der Diagnose noch viel größere als beim Erwachsenen, zumal sie sich in dem am wenigsten ausgebauten Gebiete der degenerativen Zustände, der Grenzzustände zwischen geistiger Gesundheit und Imbecillität, der psychopathischen Minderwertigkeiten, der Neurasthenie, der epileptischen Seelenstörungen, der hysterischen Charakterveränderung und beginnender Geistesstörung bewegen. Man könnte nun sagen: Eine detaillierte Diagnose ist von höchst problematischem, von gar keinem therapeutischen Wert. Es handelt sich doch bei allen um die Bekämpfung ihrer antisozialen Neigungen, und besser als das in dem streng geordneten Getriebe unserer Rettungsanstalten geschieht, wird man das auch mit allen Diagnosen nicht machen. Für Privatanstalten genügt die »ärztliche Beratung« völlig.

Diesem Einwand kann ich nur insofern zustimmen, als die Leistungen unserer guten Rettungshäuser und Privaterziehungsanstalten (von *Trüper* bei Jena, Dr. *Cron* in Heidelberg und viele andere) unbedingte Bewunderung verdienen. Das Reich, das sie in aufopfernder verständnisreicher Tätigkeit geschaffen haben, soll ihnen um jeden Preis erhalten bleiben. Nur ihnen zuliebe wünsche ich die Irrenstation, in der nur der Arzt spricht. Denn einerseits gibt es eine Unzahl Kinder, die nach mehrmonatlicher ärztlicher Beobachtung als aussichtsreiche und willkommene Rettungshauszöglinge jeder weiteren ärztlichen Beobachtung entraten können, andrerseits hat der Hausvater oder die Umgebung des Kranken oft große Last mit den gefährlichen antisozialen Neigungen (Brandstiftung, Körperverletzung, Unbotmäßigkeit), rabbiaten Erregungszuständen (Schwachsinnige, degenerierte, epilep-

tische, hysterische) und dem zu Verführung und Aufwiegelung der Kameraden neigenden Charakter einiger Zöglinge. Wohin mit diesen? Behalten, züchtigen, nichts unversucht lassen, und dann schweren Herzens unter die % Rückfällige, Ungebesserte schreiben, ist einstweilen oft die einzige Möglichkeit. Und wenn sie sich auch in der Anstalt halten, werden sie doch nach der Entlassung sofort kriminell. Ihre frühzeitige Abschiebung in die Kinderirrenanstalt läge sicher im allseitigsten Interesse. Hier ist man darauf eingerichtet, auf alles gefaßt.

Was nun den Wert einer Diagnose für die Behandlung anlangt, kann ich die in der allgemeinen Psychiatrie eher berechtigte Geringschätzung für das Kindesalter nicht teilen. Auf einer psychologischen Analyse des Individuums baut ja unsere moderne Pädagogik auf.

Es gibt eine Anzahl Kinder mit ererbten antisozialen Neigungen oder mit ungehemmt gewucherten egoistischen Trieben, mit so eingefleischten Vorurteilen und Interessen, daß sie jahrelange Kämpfe und Qualen (in ihrem Sinn gesprochen; in unserm Sinn: Schulzwang, Zwangserziehung) nicht scheuen. Die auch beim besten Willen etwas zwangsmäßige und uniformierende Zucht der Besserungsanstalt prallt an ihrem oft starken Widerstreben ab, da sie ihnen plötzlich schroff, als etwas Fremdes, als der Inbegriff dessen, was sie seither hassen gelernt haben, entgegentritt. Sie kommen als intelligente bezw. raffinierte Burschen nach einiger Zeit dazu, ihr wahres inneres Wesen zu verstecken, aber nicht es zu verlieren. Daher die vielen Rückfälle, auch bei nicht Geisteskranken. Ich muß bei dieser Gelegenheit scharf betonen, daß ich im folgenden unter Erziehungserfolg immer nur die Entwicklung selbständiger ethischer Vorstellungen verstehe, nicht die vorläufige Einordnung in das Anstaltsgetriebe. Zum Glück ist aber der größere Prozentsatz der Verwahrlosten nach Aufhören des häuslichen Einflusses rasch im Banne des edlen Hausvaters, wiederum ein Zeichen, daß man kein Kind von

vornherein für »schlecht« halten soll. Für die andern, nicht recht warm gewordenen Naturen wäre die Irrenanstalt zunächst der gegebene Aufenthalt, wie Sie später sehen werden, obwohl sie nicht direkt geisteskrank genannt werden dürfen. Sie sollen eine Heilerziehung, aber keine Zwangserziehung erhalten. Daß sie auf diese Weise zu sozialen Elementen gemacht werden könnten, während sie seither im besten Falle sich etwas an Ordnung und Gehorsam gewöhnten, unterliegt für mich keinem Zweifel. Während harte Zucht ihnen meist nur insofern schadet, als ihre antisozialen Neigungen dadurch vermehrt werden, gibt es viele Imbecille, Psychopathen, ferner sämtliche Degeneranten, hysterischen, epileptischen, neurasthenischen oder irgendwie manifest Geisteskranken (Manie, Melancholie, Paranoia, Dementia paecox), deren Nervensystem durch eine strenge Erziehung nur geschädigt wird. Sie können sich meist von guten und von schlechten Seiten zeigen; haben sie aber ihre »bösen Tage« oder »Schurkenstreiche im Kopf«, dann ist das Rettungshaus nicht der Ort, sie zu schonen, die stürmische Unruhe, die in ihnen tobt und sich entladen muß, zu besänftigen, sondern der Auffassung als moralische Vergehen (Bosheit, Unbotmäßigkeit) entsprechend wird der Sturm durch den Reiz von Zuchtmitteln irgend welcher Art entfesselt oder in eine höchst verderbliche innere Pein verwandelt, die Haß und neue antisoziale Keime nährt. Im Kindesalter haben leider die allermeisten Äußerungen geistiger Störungen den Charakter von Ungezogenheit und Unbotmäßigkeit, sowie sie beim Erwachsenen oft den Eindruck eines Verbrechens machen. Ebenso, wie das keine Verbrechen sind, sind es hier auch keine Ungezogenheiten. Die freie Willensbestimmung ist vielfach gänzlich ausgeschlossen, aber für Kindererzieher gibt es noch keinen § 51 des Strafgesetzbuchs. Das wäre ja nicht schlimm, wenn die seither befolgte Anschauung richtig ist, daß man durch Erziehungsstrenge auch die krankhaft bedingten Äußerungen von Ungezogenheit für die Zukunft verhüten

könne. Gewiß wird man ihre Wiederkehr durch eine Tracht Prügel öfter vermeiden können, aber was ist damit gewonnen?

So ist der Arzt, der den Kopfschmerz mit einem kalten Tuch behandelt, aber die Ursache, das zehrende Fieber, nicht sieht. Ich behaupte, daß man mit einer besonderen, später zu schildernden Erziehungskunst auch diesen Geisteskranken einen eigenen inneren Halt geben kann, wobei sie jedoch erstarken, und nicht sich innerlich verzehren. Von der Normalerziehung weichen wir dabei zunächst sehr ab, um erst auf Umwegen auf ihre Methoden zu gelangen, Umwege, die sich aus der rein irrenärztlichen Beurteilung der Zöglinge ergeben. Was beim geistesgesunden Kinde Arznei ist, kann beim Psychopathen Gift sein. Um mich noch einmal deutlicher auszudrücken: Ich glaube es nie und nimmer, daß die oben aufgezählten Kategorien von Kranken einen ernstlich in Frage kommenden Nutzen von strenger oder gar harter Erziehung, die selbst zum Prügel greift, haben können. Das sprechen einzelne Leiter von Rettungsanstalten ebenfalls klar aus, von Psychiatern *Mönkemöller*. Es mag auch hierbei Fälle geben, wo der Prügel für kürzere oder längere Zeit gewisse psychische Hemmungen erwecken oder in Funktion erhalten kann, aber das sind Ausnahmen und zweischneidige, in jedem Fall inhumane Experimente, zu denen ohnehin eine starke Neigung bei vielen Erziehern und Irrenärzten besteht, so daß man sie praktisch schon aus diesem Grunde keinesfalls befürworten sollte. Während alle Idiotenerzieher beim gutartigen Idioten die Unzweckmäßigkeit der körperlichen Züchtigung betonen, gibt es sicher gewisse Imbecille mit antisozialen Neigungen, die sich mit der üblichen Erziehungsmethode genau wie normale Kinder oder wie die geistesgesunden Rettungshausinsassen erziehen und bessern lassen. Diese sollten aber jedenfalls vom Arzte dafür freigegeben werden.

Somit haben wir schon einiges festgestellt, was den

Nutzen der Diagnose für die Behandlung in ein günstigeres Licht rückt. Auch *Mönkemöller* hebt ihn ausdrücklich hervor.

Von höchster Bedeutung ist die oft sehr spezialistische Erfahrung erfordernde Erkennung der epileptischen oder hysterischen Basis seelischer Entgleisungen oder Charakterfehler (z. B. Schulschwänzen, Durchbrennen, Lügen, Stehlsucht, Verleumdungssucht, ärgerliche Verstimmungen, Jähzorn, launenhafter Stimmungswechsel, Wutzustände, Zerstörungswut u. s. f.).

Nirgends zeigt sich so wie hier, wie verderblich und verschlimmernd unsere sonst so segensreiche erzieherische Praxis auf die Geisteskranken wirken kann. Hier ist die ärztliche Heilerziehung wie nirgends sonst am Platz. Man glaube jedoch nicht, daß ein jeder Psychiater, geschweige denn jeder Arzt (Schularzt!) die erforderliche Erfahrung hat. Daß ein ärztlicher Anstaltsdirektor mehr darin leisten und arbeiten kann, als ein »beratender Arzt«, muß im Interesse der wissenschaftlichen Forschung betont werden. Für unsere heutigen Erziehungsanstalten mag die letztere Einrichtung vollständig genügen. Es ist aber die Begutachtung der Fälle nicht die einzige Aufgabe des von mir gedachten Anstaltsdirektors, sondern er hat deren mehrere. Und da ich mir den ganzen Betrieb dieser kombinierten Beobachtungs-, Erziehungs-, Heil- und Pflegeanstalt lediglich auf die ärztliche Seite der Heilerziehungsfrage zugeschnitten denke, so fordere ich für sie einen ärztlichen Direktor, während die wie seither mit ärztlicher Beratung arbeitenden Erziehungsinstitute selbstverständlich, ihrem Daseinszweck entsprechend, unter pädagogischer Leitung stehen sollen. Die letzteren suchen sich ja auch jetzt schon ihr Material nach praktischen Gesichtspunkten aus; das wird ihnen in hohem Maße erleichtert werden, wenn sie mit der von mir vorgeschlagenen Anstalt, die ganz andere Zwecke verfolgt und im allgemeinen nur eine Art Durchgangsstation vorstellen soll, Hand in Hand arbeiten. Indem sich aber der Arzt mit der Heilerziehung

der ausgesprochen geisteskranken Individuen planmäßig befaßt, die sonst für die menschliche Gesellschaft nutzloses oder verderbliches Material darstellen, kann die Kinderirrenanstalt eine wichtige soziale Bedeutung erlangen.

Die Kinderirrenanstalt würde ein starker Rückhalt im Kampf gegen das wachsende Verbrechertum werden, indem sie gerade die Elemente an sich hält, die im gewöhnlichen Betrieb einer Erziehungsanstalt nur schädliche Einflüsse ausüben und empfangen. Und ob diese Elemente zum Teil einer günstigen Beeinflussung doch zugänglich sind, läßt sich immerhin erwägen. Ist auch der fertige Verbrecher fertig mit seinem Ideenkreise, bewegt sich sein Sinnen und Trachten in zum Teil endgültig eingefahrenen Bahnen und unausrottbaren Vorurteilen gegen jede soziale Beeinflussung, so ist beim Kinde doch von eingefahrenen Bahnen noch keine Rede. Mit antisozialen Neigungen werden wir alle geboren und je mehr Hemmungen uns die Erziehung schafft, um so sozialer werden wir. Ist das Gehirn auch vulnerabel, die Macht der antisozialen Triebe abnorm stark, so ist doch eine Erholung und Kräftigung der schwachen Stellen des Nervensystems durchaus möglich, und eine Verkümmerung einzelner Triebe, maximale Ausbildung entgegengesetzter und hemmender Vorstellungen gleichfalls durch sachkundigste Methoden erreichbar, es sei denn, daß organische Defekte im Sinne des Fehlens oder Schwindens der Hirnzellen vorliegen. Daß es unter Anwendung falscher Methoden seither nicht gelungen ist, sollte man nicht als Beweis für die Unmöglichkeit betrachten. Man sagte früher auch von manchen verblödenden Geisteskranken, die in der Isolierzelle tobten, daß sie verloren seien; heute erhält man vielen ihre Menschenwürde bis an ihr Ende, indem man ihnen dauernd für eine nützliche Beschäftigung sorgt. Es lag für mich immer etwas Rührendes in den schönen Worten des edlen *Salzmann*: »Die Seele des Kindes ist wie weiches Wachs, das sich willig in jede Form schmiegt,

in die du es drückst; es ist die wahre Jungfernerde, in der jedes Samenkorn schnell Wurzel schlägt.« Damals sprach man noch nicht von den Abnormen, aber ich wäre geneigt, die Salzmannsche Fassung auch für die Abnormen solange beizubehalten, bis man aus sicheren Gründen die Möglichkeit wenn auch bescheidener ethischer Entwicklung einer defekten Kindesseele preisgeben muß. Wenn man bedenkt, wie nett solche Kranke als Erwachsene in der milden Luft der Anstalt sein können, deren Gang draußen Furcht und Entsetzen bedeutete, wie sie zugänglich sind für jeden Zuspruch, kleine Belohnungen u. s. f., so möchte man meinen, in früheren und frühsten Jahren, ehe die Schädlichkeiten des Lebens und unverständige Umgebung ihr empfindsames Gehirn verdarben, hätte man ihren Anschauungen eine große, hohe Richtung aufprägen können, ihren Verstand, der oft direkt Genie verrät, ihr Fühlen und Wollen in edle Bahnen lenken müssen. Beim Kinde würde es sich darum handeln, ihm starke Hemmungsvorstellungen gegen seine Triebe und Neigungen zu schaffen, ohne dabei seine empfindliche Seele zu erregen, was aber bei allen zwangsmäßigen Methoden stets der Fall ist.

Die vorgeschlagene Heilerziehung ist nun keineswegs ein pädagogisches Unding oder etwas prinzipiell Neues. Sie sollte im wesentlichen die ideale Durchführung des Salzmannschen Symbolum: »Beispiel des Erziehers, wirke!« sein. Mit andern Worten: Der Schwerpunkt wird darin liegen, daß in der Anstalt ein sich selbst treu bleibendes Milieu geschaffen wird, das an sich bereits veredelnd wirkt durch die Betätigung wirksamer Nächstenliebe, die liebevolle, vorurteilslose Aufnahme der seelisch leidenden, draußen vielfach gequälten Kinder, durch gute Führung, mildes, altruistisches, vornehmes Walten ohne häßliche Affekte, ohne Gewaltmaßnahmen. In dieser Umgebung sollten häßliche Neigungen ungerügt, von selbst verkümmern, edle Regungen unmerklich sich einschleichen, Stürme und Erregungen ein stilles Plätzchen, eine sanfte

Hand finden, Frohsinn, Spiel und Liebe ihren Zauber auf das Kind üben. In dieser psychiatrisch denkenden Umgebung lernt das Kind, wie man unangenehmen Äußerungen der Mitkranken gegenüber nicht nur ruhig bleibt, sondern sogar einen milden überlegenen Standpunkt vertritt, was ich in einer Abteilung epileptischer Kinder beobachten konnte. Da die Patienten über ihr Tun und Lassen als Kranke frei entscheiden können, ist Eigensinn, Neigung zu bösen Streichen, Zorn und ähnliches fast unterbunden, wodurch ebenso wie in den Irrenkliniken Kollisionen mit der Umgebung, die in der Familie ein wahrer Schrecken sind, sehr in den Hintergrund treten. Dabei hat der Erzieher reichlich Zeit, im Einverständnis mit dem Patienten unauffällig alles zu inszenieren, was dessen nervöse Konstitution verbessern kann (Ernährung, Bettruhe, frische Luft, Spiele, Beschäftigung, Wasserbehandlung, Medikamente usw.), unbehelligt von ewigen Erregungen, die eine Hausordnung und jeglicher Zwang mit sich bringen müssen. Es lebt sich ein jeder ein, wie das unsere moderne Irrenpflege tausendfältig beweist, und der Umgebung zuliebe fügen sich unbezwingbare Geister in vieles, was man nie mit Gewalt erreicht hätte. So werden — mit der Zeit, unter geduldigem Zuwarten des Arztes — einige der kleinen Patienten dazu kommen, daß man — nun erst! — an eine — mit aller Vorsicht von sachverständiger Seite versuchte — planmäßige Ausbildung des Willens ohne Gefahr herantreten kann. Die Gelegenheit dazu bieten: kleine Aufträge, Unterricht, Arbeit, Spiel, Unterweisung. Hier ist der schwierigste Posten für den Erzieher; denn die Angst, daß das »Beispiel des Erziehers« es doch am Ende nicht allein tun möchte, ist uns allen zu sehr angeboren und anerzogen. Man meint so leicht, hier etwas tadeln zu müssen, dort etwas nicht durchgehen lassen zu dürfen, ja einmal energisch *veto* rufen, gar strafen zu sollen.

Wir müssen den Eigensinn viel weniger fürchten, als den Groll und das Mißtrauen gegen den Arzt; wir wollen

auch dem Eigensinn ruhig ins Auge blicken, und dies wird um so leichter werden, wenn wir im Lauf der Jahre bei unsern Kranken das Wachsen der Selbstzucht und Willensstärke beobachten. Auf diesem vorbereiteten Boden dürfte es sogar möglich werden, mit der Zeit Gehorsam und Ordnungssinn bei Individuen zu schaffen, wo man ihn für unmöglich gehalten hätte. An diesen Eigenschaften hätte das Kind stufenweise mitgearbeitet, ihr ethischer Wert wäre aus diesem Grunde ein unschätzbarer. Bedenkt man endlich, daß es schon beim gesunden Kinde sozusagen eine Sisyphusarbeit ist, einmal bestehenden Eigensinn ausrotten zu wollen, daß andrerseits unsern kranken Kindern die Möglichkeit zur Entfaltung des Eigensinns (mit höflichem Entgegenkommen, Gründung der Autorität auf Liebe und Vertrauen) planmäßig benommen wird, so kann man sich völlig darüber beruhigen, daß dem kranken Kinde »aller Wille getan wird« und es »im Leben sich nie wird fügen können«.

Ich breche hier mit den wenigen Andeutungen über die Heilerziehung ab, indem ich hoffe, daß ihre, im übrigen bekannten Grundzüge daraus erkenntlich waren. Die Ausübung derselben ist fest mit der ganzen Persönlichkeit des Erziehers verbunden, und erfordert ein Einleben in irrenärztliche Denkweise, ein Freimachen von einigen anderweitigen erzieherischen Gebräuchen.

Ich möchte nun die Einrichtung und den Betrieb der Heilerziehungsstätte selbst etwas beschreiben. Es kommt mehr auf die darin waltenden Personen an als auf das Gebäude. Die Anstalt soll das ganze Gepräge einer modernsten Irrenanstalt tragen. In ihrem Wesen unterscheidet sie sich aber sehr durch den überall erkennbaren Endzweck, in den Patienten sittliche Anschauungen zu wecken und zu festigen, ihnen Hemmungen für ihr krankhaftes Triebleben und eine Richtschnur für ihre Lebensführung zu schaffen, damit sie sich später im Daseinskampf womöglich selbständig halten können. Zum

Zwecke der Diagnose und Behandlung entlehnt sie ihre Kenntnisse der Kinderpsychologie und Pädagogik und arbeitet zugleich mit allen Hilfsmitteln der modernen Psychiatrie.

Mit Rücksicht auf die erzieherischen Zwecke und die detaillierte psychologische Beobachtung und Behandlung sind nur geschulte und womöglich gebildete Pfleger möglich. Es eignen sich intelligente Idioten- und Irrenpfleger, sowie Gebildete, die zum praktischen Studium der Heilpädagogik einen Übungskursus in der Anstalt durchmachen. Mehrere Lehrer müssen jedenfalls fest angestellt sein, darunter ein spezialistisch vorgebildeter, erfahrener Lehrer (Hilfsschullehrer), der die Unterrichtsleitung selbständig übernimmt.

Soviel vom Personal. Der äußere Betrieb entspricht einer geschlossenen Irrenanstalt, d. h. Fenster und Türen werden geschlossen gehalten, die Gärten sind umzäunt. Auf der Abteilung gelten die üblichen Vorsichtsmaßregeln betreffs gefährlicher Werkzeuge (Messer, Streichhölzer, Stöcke usw.).

Der Schilderung des inneren Betriebes darf ich wohl im wesentlichen die Erfahrungen zu Grunde legen, die ich gemeinschaftlich mit Herrn Lehrer *Kramer* bei der Einrichtung der Kinderabteilung an der rheinischen Epileptikeranstalt Johannisthal machte.

Diese sehr reizbaren Kinder, voller krankhafter Affekte, Impulse und Willensäußerungen, in den verschiedensten Graden schwachsinnig und degeneriert, boten der Beobachtung und Erziehung ein reiches Feld. Es wurde in Übereinstimmung mit den Lehrern in Schule und Abteilung aufs strengste ein rein seelenärztlicher Ton bewahrt. Jede Art Strafe war ausgeschlossen, gemütliche Erregungen wurden den Kindern nach Möglichkeit erspart, dagegen wurde ein großer Wert auf die Ausbildung des Pflegepersonals und das Gemeinschaftsleben der Kinder untereinander gelegt. Von diesen beiden Angriffspunkten gelang rasch die Beschaffung eines erzieherischen Milieus,

in dem sich Worte, Ermahnungen, Tadel, Entziehung kleiner Freuden oder ärztliche Anordnungen nicht oft nötig erwiesen. Zwei weitere Hilfsmittel der Erziehung erwiesen sich von ausgezeichnetem Erfolg. Zunächst wurden die Auswüchse reiner Ungezogenheit von den zahlreichen Äußerungen der Seelenstörung vom Arzt nach Möglichkeit in jedem einzelnen Fall unterschieden und mit Lehrern und Pflegern besprochen. Dem Ergebnis entsprach die Behandlung, die bis ins einzelste individualisiert wurde. Sie appellierte, wo es angängig war, lediglich an das Ehrgefühl, was meist völlig genügte und oft die bittersten Reuetränen hervorrief, oder beschränkte sich auf einfache Belehrung. Waren eingehendere Änderungen nötig, so wurden Ungezogenheiten mit derselben ärztlichen Milde wie entsprechende Krankheitsäußerungen behandelt. Zu den getroffenen Maßnahmen gehörten in erster Linie Versetzungen in eine »geeignete« Umgebung, die sich das Kind durch seine Handlungsweise »selbst gewählt«.

Durch ein Trennungsprinzip, das die einander moralisch Nahestehenden, ohne jede Alters- oder Krankheitsrücksicht, in 5 Stufen aneinander schloß, gelang es, eine unsichtbare Disziplin zu üben. Die unterste Stufe enthielt die Idioten, Verblödeten, ganz Unsozialen und Undisziplinierbaren, die oberste Stufe enthielt die fleißigen Schulkinder, von denen ein normales, wohlgesittetes Verhalten verlangt wurde, die aber auch die Vergünstigungen der größeren Freiheit besaßen. Auch die zu schildernde Erziehungsanstalt würde aus mindestens vier solchen Abteilungen zu bestehen haben.

IV. Aufnahme- und Wachsaal.
III. Beobachtungsstation.
II. Station für Gebesserte.
I. Erziehungsstation.

Über äußere Einrichtungen, wie Schulsäle, Turnplatz, Schulgarten usw. brauche ich hier nicht zu reden. Ich schildere zunächst kurz den Betrieb im Aufnahme- und

Wachsaal. Die meisten der Kinder liegen hier auch tagsüber zu Bett. Einige haben die Erlaubnis, aufzustehen und sind in einem Nebenzimmer am Spielen. Es sind ständig 1—2 Pfleger anwesend, nachts u. U. eine Wache. Die Kinder, die hier liegen, sind teils Neuaufgenommene, die einer genauen Beobachtung und Untersuchung unterzogen werden sollen, teils ausgesprochen Geisteskranke, die aus ärztlichen Gründen im Bett liegen müssen, teils undisziplinierbare, gewalttätige oder sehr erregbare Kinder, die sich für freiere Abteilungen noch nicht oder vorübergehend nicht eignen, teils körperlich Kranke.

Selbstverständlich werden genaue Krankengeschichten geführt. Die Kinder, die auf sind, können u. U. zum Unterricht, zum Spiel geführt werden. Die Bettkranken erhalten u. U. Beschäftigung, Spielsachen und dürfen und sollen froh und munter sein. Sie werden in besonderem Maße als Kranke behandelt. Ein gesunder Junge, der durch eine Ungezogenheit hierhin geraten ist, quält täglich den Arzt, um wieder zu seinen Kameraden zurückzukommen.

Das Zusammensein mit unverantwortlichen, bettlägerigen Kranken ist ihm demütigend. Langeweile und Scham und nicht zum wenigsten Reue erfaßt bald auch den härteren Sünder, er wird geneigt, zu paktieren, hört verständig Ermahnungen an und hat Stimmung und Muße, sie zu bedenken. Er sehnt sich zurück nach Schule und Spiel, wie ich das — natürlich nur unter den oben geschilderten zwangfreien Schul- und Abteilungsverhältnissen — als die Regel gesehen habe.

Bei heftigeren Erregungszuständen muß gelegentlich, wenn die psychischen Mittel, wie Zuspruch, Ignorierung, Abstellung der erregenden Ursache, versagen, oder bei Zerstörungssucht zu einem warmen Bade, einer feuchtwarmen Einwicklung oder auch nachts zu einem Schlafmittel gegriffen werden, insbesondere beim epileptischen Verwirrtheitszustand. Es kann wohl vorkommen, daß

man eine schwere Ungezogenheit, z. B. Zerstörungswut aus Jähzorn, Rache, ähnlich behandeln muß, aber nach meiner Erfahrung sind das seltene Ausnahmefälle, die ihre besonderen Gründe haben.

Station III nimmt geeignete Knaben aus der Aufnahmestation (IV) auf. Die Kinder sind tagsüber auf. Die meisten werden wohl zur Schule geführt werden können. Je ein Pfleger oder besser ein Erzieher führt die Aufsicht über eine nicht zu große Zahl dieser Kinder und widmet sich ihnen. Hier, wie auf allen andern Stationen, muß das Personal beständig darauf bedacht sein, dem Tätigkeitstrieb der Knaben reichlich Anregung und Nahrung zu geben. Zum Zweck vorübergehender Beaufsichtigung können jederzeit Knaben, die sonst allein wären, z. B. wenn die andern zum Unterricht gingen, der Abteilung IV zugeführt werden.

Station II. Für Gebesserte.

Ist ebenso organisiert wie III, vereinigt aber die ruhigen, moralisch höher stehenden Elemente. Auch etwaige Feinde kann man in II und III getrennt einquartieren. Beide Stationen unterstehen dem ärztlichen Direktor, der morgens und abends bei der Visite, Konferenz u. ähnl. die Berichte der Erzieher entgegennimmt und mit ihnen über Anordnungen, Änderungen, Rück- und Vorversetzungen, besondere Belohnungen, Teilnahme am Unterricht, Verkehr mit den Angehörigen usw. schlüssig wird.

Der Erzieherposten soll nur nach 2—3 monatlicher theoretischer und praktischer Ausbildung in der Anstalt selbst verliehen werden. Es kommt besonders auf eine gleichbleibende, durch nichts außer Fassung zu bringende Ruhe und Freundlichkeit im Verkehr mit den Kranken an. Dann würde ich dem Erzieher aber auch — ausgenommen die Befolgung ärztlicher Ratschläge und Anordnungen — völlige Vollmacht geben und ihm überlassen, wann er das Urteil des Arztes einholen will. Dann könnte er eine große eigene Erfahrung sammeln und sich seiner hohen Verantwortlichkeit freudig bewußt werden.

Er hält fern vom Unterricht oder läßt zu, wen er will, er führt seine Knaben ins Freie oder ins Schulzimmer, wie er will, er nimmt im Unterricht durch, was er gerade für gegeben und nützlich hält. Und die so auf verschiedene Weise arbeitenden selbständigen Kräfte werden durch den Direktor beobachtet, beraten, so daß sie doch einem einheitlichen Ziel auf im Grund genommen gleichartige Weise zustreben; der Ton des Hauses muß dann freilich Gewähr leisten, daß der Erzieher sein eignes Urteil in ärztlichen Fragen nur stufenweise langsam erweitert. Das Verständnis dafür soll durch Konferenzen, Diskussionsabende, Vorträge, planmäßige Unterrichtung der Erzieher geschaffen werden.

Die »Erziehung der Erzieher« soll einen großen Teil des Tagewerkes der Erzieher und des Arztes ausmachen, und kein Tag soll ohne dieselbe vorübergehen. Ohne sie ist die ganze Anstalt nichts als eine Bewahr- oder Pflegeanstalt. In der Führung genauer Krankengeschichten wird auch die psychologische Beobachtung ein Übungsgebiet finden. Mit der Zeit wird der Erzieher dazu kommen, daß er so wie der Arzt merkt, wo er als Wundarzt lindern muß und wo er andrerseits das scharfe Messer führen muß, um diesen oder jenen Auswuchs zu beschneiden.

Ein feinfühliger, mit reichlich spezialistischer Erfahrung ausgerüsteter Erzieher wird Vorgesetzter der Abteilung I.

Station I. Erziehungshaus.

Stunden- und Arbeitsplan ist geregelt, doch sind Abweichungen jederzeit erlaubt. Beurlaubungen, Rückversetzungen können jederzeit stattfinden. Dazu brauchen wir eben den in unserem Fach erfahrensten Lehrer, daß er sich der Natur seiner Zöglinge jederzeit bewußt bleibt und an ihre zarte Konstitution keine schädliche Anforderung stellt, mindestens frühzeitig die Anzeichen drohender Gefahr bemerkt. Jeder Ausbruch von Zorn, Widerstand, Lüge usw. ist ein Schade für ein solches Kind. Man denke stets, daß sie aus den unteren Stationen sich

allmählich hierhingearbeitet haben, um auf dem Wege des Unterrichts und einer planmäßigen Erziehung an Ordnung und Gehorsam gewöhnt zu werden und eine Kräftigung des Willens und der ethischen Begriffe zu erfahren. Der deutsche Unterricht, der Geschichtsunterricht, die Länderkunde geben Stoff, leuchtende Charaktervorbilder zu schildern. Geeigneten, intelligenten Schülern wird Moralunterricht erteilt, im Anschluß an kleine Erzählungen, Bilder aus dem Leben des Kindes, der Familie u.s.f. Dann geht man in geeigneter Weise über zu einer einfachen Belehrung über Gebiete aus dem sozialen Leben, über Gewerbe, Bürgerpflichten, Verfassung, über die wichtigsten Gesetze und Strafen. So entwickelt sich nach und nach zuerst zweckmäßiges Verhalten aus rein egoistischen Gründen, dann altruistische Empfindungen, unmerklich durch das Zusammenleben mit den Erziehern vorbereitet, und schließlich läßt sich ein tiefes religiöses Empfinden da hervorrufen, wo es ohne diesen umständlichen Werdegang nur ein hinfälliger Popanz gewesen wäre. Die Religionsstunde für unsere Zöglinge ist die letzte Stufe und gibt ihnen die Lehre und das Leben Jesu. Ich habe damit nicht gesagt, daß in Rettungshäusern die primäre Bekehrung unzweckmäßig sei. Ich spreche nur von den Insassen der Kinderirrenanstalt, die alle geistig abnorm oder krank sind, während das in der Rettungsanstalt nur ein bestimmter Prozentsatz ist.

Wenn Zöglinge aus der Hut der Anstalt ins Leben hinausgelassen werden, gibt es einen großen Irrtum, an dem ich viele habe straucheln sehn. Es ist als ob diese Knaben nun die Gerechtigkeit mit Eßlöffeln gegessen hätten, und jede kleine Ungerechtigkeit, jede noch so geringe Zurücksetzung, werde sie ihnen oder andern zu teil, bringt sie in eine maßlose Verzweiflung oder veranlaßt sie zu törichten Schritten; das Gleiche findet man bei vielen gesunden Menschen. Ich lege einen großen Wert darauf, den Zögling darin zu üben, daß er seinen

Mitmenschen Wahrung berechtigter Interessen, kleine ärgerliche Handlungen, die ja später oft bitter bereut werden, nicht nur hingehen läßt, sondern auch koncediert. Manches Schimpfwort oder dem Tierreich entlehnte Anrede entfährt dem in bester Absicht sich erregenden Meister oder Unteroffizier. Wer die Menschen weniger von seinem, als von ihrem Standpunkt verstehen lernt, der kommt auch gut mit ihnen aus, vermeidet unnötige Reibereien, Ränke, Katastrophen.

Wem unrecht geschieht, dem stehen Rat und Abhilfe genügend zur Seite, auch dem entlassenen Fürsorgezögling; aber die Kunst, mit Menschen zusammenzuleben, lernt man nie durch Selbsterhebung und peinliches Bestehen auf seinen kleinsten Rechten, sondern durch einen ruhigen, vermittelnden Standpunkt.

Auf weitere Einzelheiten kann ich nicht eingehen. Die neuere Literatur weist beständige Fortschritte in der Besprechung unserer angeregten Frage auf. Die Behandlung psychisch abnormer Fürsorgezöglinge bildete auf jeder großen Psychiaterversammlung der letzten 2 Jahre ein anregendes Vortrags- und Diskussionsthema.

Am besten orientiert zur Zeit die Schrift von Dr. med. *O. Kluge* (Sammlung von Abhandlungen pädag. Psych. und Phys. Ziegler-Ziehen, Bd. VIII, Heft 4), sowie die mehrfach erwähnte von *Mönkemöller* (Sammlung Ziegler-Ziehen, Bd. VI, Heft 6). Dr. *Selig* empfiehlt, besondere Abteilungen an die Fürsorgeerziehungsanstalten anzugliedern, »in denen es möglich ist, minderwertige Individuen zu beobachten, zeitweise zu behandeln und über kritische Zeiten durch Anwendung lediglich medizinischer Gesichtspunkte hinwegzubringen.«

Prof. *Moeli* schlug den Betrieb einer »leichteren« Abteilung, eventuell für mehrere Anstalten gemeinsam, vor. Auf alle Fälle empfehlen Dr. *Selig* und Dr. *Bratz* bei allen epilepsie-ähnlichen, u. U. auch hysterischen und anderen Krampfzuständen die dauernde Überführung in eine Epileptikeranstalt mit Arbeitsbetrieb. Gegen die Über-

führung in eine gewöhnliche Irrenanstalt sprechen sich viele Psychiater aus. Die Gründe werden dem Leser der vorstehenden Ausführungen klar sein. Ein krankes Kind aus der Zwangserziehung herausnehmen heißt nicht, es in einer Umgebung verblödeter Irren sich selbst überlassen, sondern es gilt, eine sachverständige Heilerziehung an Stelle der Zwangserziehung zu setzen. Es fehlte auch nicht an psychiatrischen Stimmen, die betonen, daß Fürsorgezöglinge die humane Luft der Irrenanstalten schlecht, die straffe Zucht des Rettungshauses gut vertragen.

Auch diese Beobachtung hat ihr Richtiges, ich brauche sie aber dem Leser obiger Zeilen nicht zu erläutern. Ernster sind die Angriffe und Verwarnungen, die von erfahrenen Anstaltsdirektoren ausgehen, wie neuerdings von Reg.-Rat *Müller* (Zeitschrift für Kinderforschung, XII, 7, S. 216). Der Laie, der ärztliche Schriften liest, tut gut, auf diese Warnung zu hören, sonst könnte er den Prozentsatz der Kranken unter den Fürsorgezöglingen überschätzen. Daß der moderne skeptisch beobachtende Irrenarzt demselben Fehler verfällt, braucht der Laie jedoch nicht so sehr zu befürchten, wie er es zu tun pflegt. *Müller* behauptet dementsprechend, daß zur Beobachtung abnormer Fürsorgezöglinge keine »medizinischen«, sondern nur »psychologische« Beobachtungen nötig seien, daß die für »wirkliche Psychopathen« geeignete Erziehung gemeinsam mit Gesunden nach wesentlich denselben Grundsätzen erfolgen soll und daß weder eine Erziehungsanstalt des Heilpädagogen, noch ein Psychiater den Psychopathen so behandeln kann, daß er einer Freiheitsprobe standhält.

Andere Anstaltsdirektoren wären einverstanden, wenn ihnen die abnormen Zöglinge abgenommen würden, viele fordern geradezu eine Spezialerziehung für dieselben in besonderen, an Irrenanstalten, Hilfsschulen oder Rettungshäuser angegliederten Abteilungen. Der Gedanke einer ärztlich geleiteten Anstalt zum Zwecke der Heilerziehung psychisch abnormer Fürsorgezöglinge und geisteskranker

Kinder überhaupt ist noch ganz fernliegend und fremdartig, die äußeren Schwierigkeiten einstweilen unüberwindlich. Darum überlassen wir die weitere Entwicklung der Frage der Zukunft. Ich habe mich darauf beschränkt, Ihnen eine praktische Seite des Einflusses, den die moderne Irrenkunde auf die Pädagogik ausgeübt hat, zu zeigen.

Ein großer Teil der Berechtigung der geschilderten Anstalt ruht in der geheimen Hoffnung, den »geborenen Verbrecher«, der nichts anderes als ein Geisteskranker ist, zu einer Zeit zu beeinflussen, wo er zwar die Anlagen, aber noch nicht die Fesseln des Verbrechens fühlt, wo »seine Seele ist wie weiches Wachs«.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf.
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. 65 Pf.
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadensersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft

190. **Lobsien**, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. **Schramm**, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung. Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. **Staude**, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. **Picker**, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. **Bornemann**, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. **Lesser**, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. **Weise**, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. **Staude**, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. **Schaefer**, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. **Sallwürk**, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. **Siebert**, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25Pf.
201. **Schleichert**, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. **Mollberg**, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. **Richter**, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. **Gille**, **Gerh.**, Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. **Schmitz**, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. **Grosse**, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. **Bauer**, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. **Busse**, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. **Friemel**, **Rudolf**, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. **Keferstein**, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. **Dannmeier**, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35Pf.
212. **Thieme**, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. **Sallwürk**, Prof. Dr. **Edmund von**, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. **Lomberg**, **Aug.**, Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. **Horn**, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. **Zeißig**, **Emil**, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. **Niehus**, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. **Winzer**, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. **Lobsien**, **Marx**, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. **Bliedner**, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. **Linde**, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. **Grosse**, **Hugo**, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. **Baumann**, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. **Muthesius**, **Karl**, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. **Dornheim**, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. **Benson**, **Arthur Christopher**, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von **K. Rein**. 1 M 20 Pf.

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft
227. Müller, Heinrich, Konzentration in konzentrischen Kreisen. 1 M.
228. Sallwürk, Prof. Dr. von, Das Gedicht als Kunstwerk. II. 25 Pf.
229. Ritter, Dr. R., Eine Schulfeier am Denkmale Friedrich Rückerts. Zugleich ein Beitrag zur Pflege eines gesunden Schullebens. 20 Pf.
230. Gründler, Seminardirektor E., Über nationale Erziehung. 20 Pf.
231. Reischke, R., Spiel und Sport in der Schule. 25 Pf.
232. Weber, Ernst, Zum Kampf um die allgemeine Volksschule. 50 Pf.
233. Linde, Fr., Über Phonetik u. ihre Bedeutung f. d. Volksschule. 1 M.
234. Pottag, Alfred, Schule und Lebensauffassung. 20 Pf.
235. Flügel, O., Herbart und Strümpell. 65 Pf.
236. Flügel, O., Falsche und wahre Apologetik. 75 Pf.
237. Rein, Prof. Dr. W., Stimmen z. Reform d. Religions-Unterr. I. 75 Pf.
238. Benrubi, Dr. phil. J., J. J. Rousseaus ethisches Ideal. 1 M 80 Pf.
239. Siebert, Dr. Otto, Der Mensch in seiner Beziehung auf ein göttliches Prinzip. 25 Pf.
240. Heine, Dr. Gerhard, Unterricht in der Bildersprache. 25 Pf.
241. Schmidt, M., Das Prinzip des organischen Zusammenhanges und die allgemeine Fortbildungsschule. 40 Pf.
242. Koehler, J., Die Veranschaulichung im Kirchenliedunterricht. 20 Pf.
243. Sachse, K., Apperzeption u. Phantasie in i. gegenseit. Verhältnisse. 30 Pf.
244. Fritzsche, R., Der Stoffwechsel und seine Werkzeuge. Präparationen zur Menschenkunde und Gesundheitslehre. 75 Pf.
245. Redlich, Julius, Ein Einblick in das Gebiet der höheren Geodäsie. 80 Pf.
246. Baentsch, Prof. D., Chamberlains Vorstellungen über die Religion der Semiten. 1 M.
247. Muthesius, K., Altes und Neues aus Herders Kinderstube. 45 Pf.
248. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Die zeitgemäße Gestaltung des deutschen Unterrichts. 30 Pf.
249. Thurmann, E, Die Zahlvorstellung u. d. Zahlanschauungsmittel. 45 Pf.
250. Scheller, E., Naturgeschichtliche Lehrausflüge (Exkursionen.) 75 Pf.
251. Lehmhaus, F., Mod. Zeichenunterricht. 30 Pf.
252. Cornelius, C., Die Universitäten der Ver. Staaten v. Amerika. 60 Pf.
253. Rónberg Madsen, Grundvig und die dän. Volkshochschulen. 1,60 M.
254. Lóbsien, Kind und Kunst. 1 M 20 Pf.
255. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Begriffsinventar. 20 Pf.
256. Scholz, E., Darstell. u. Beurteil. d. Mannheimer Schulsystems. 1 M 20 Pf.
257. Staude, P., Zum Jahrestage des Kinderschutzgesetzes. 30 Pf.
258. König, E., Prof. Dr. phil. u. theol., D. Geschichtsquellenwert d. A.T. 1 M 20 Pf.
259. Fritzsche, Dr. W., Die päd.-didakt. Theorien Charles Bonnets. 1,50 M.
260. Sallwürk, Dr. E. v., Ein Lesestück. 30 Pf.
261. Schramm, Experimentelle Didaktik. 60 Pf.
262. Sieffert, Konsistorialrat Prof. Dr. F., Offenbarung u. heil. Schrift. 1,50 M.
263. Bauch, Dr. Bruno, Schiller und seine Kunst in ihrer erzieherischen Bedeutung für unsere Zeit. 20 Pf.
264. Lesser, Dr. E., Die Vielseitigkeit des deutschen Unterrichts. 20 Pf.
265. Pfannstiel, G., Leitsätze für den biologischen Unterricht. 50 Pf.
266. Kohlhase, Fr., Die methodische Gestaltung des erdkundl. Unterrichts mit bes. Berücksichtigung der Kultur- bezw. Wirtschaftsgeographie. 60 Pf.
267. Keferstein, Dr. Horst, Zur Frage der Berufsethik in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat. 60 Pf.
268. Junge, Otto, Friedrich Junge. Ein Lebensbild. 20 Pf.



Die

Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht.

Ein Beitrag zur Aussagepsychologie

von

O. H. Michel
in Menden.

Pädagogisches Magazin, Heft 312.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Vorwort.

Seit einigen Jahren hat innerhalb der pädagogischen Presse wohl selten ein Problem ein solch reges Interesse gefunden, wie das der Aussagepsychologie. Auch die juristischen Fachblätter beteiligen sich lebhaft an dem Für und Wider dieses jüngsten Forschungsgebietes, und immer weiteren Boden gewinnen die Folgerungen, die *Stern* und seine Mitarbeiter aus ihren Studien, Experimenten und Vergleichen und deren Ergebnissen ziehen, bei Pädagogen, Psychologen und Juristen.

Die Klärung der Frage über die Aussagefähigkeit der Kinder ist besonders für den Lehrer von eminenter Wichtigkeit; sie wird ihn lehren, nicht jedes Abweichen des Kindes von den Grenzpfählen der objektiven Wahrheit als »Lüge« anzusehen; sie wird ihm andrerseits Schutz gewähren gegen die ihn oft schwer belastenden Aussagen der Kinder an Gerichtsstelle, denen er in einem Maße wie kein anderer ausgesetzt ist. Ich erinnere nur an die vielen Anklagen wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts und auch an die wegen Verbrechen wider die Sittlichkeit. Daß die heutige Art und Weise der Zeugenvernehmung Jugendlicher unbedingt einer durch-

greifenden Reform bedarf, ist schon lange klare Erkenntnis jedes Einsichtsvollen.

Die vorliegende Arbeit kann und will nicht den Anspruch tiefgründiger Wissenschaftlichkeit und erschöpfender Bearbeitung dieses bis jetzt noch wenig erschlossenen Gebietes erheben. Sollte sie im stande sein mitzuhelfen, das Interesse weiterer Kreise für die Phänomene der Wahrnehmungs-, Erinnerungs- und Aussagefälschung wachzurufen, so wäre ihr Zweck erfüllt.

Allen, die mir bei meiner Arbeit, sei es durch Mitteilung von Beispielen, sei es in anderer Weise, behilflich gewesen sind, sage ich meinen besonderen Dank.

Menden, Bez. Arnsberg, im September 1906.

O. H. Michel, Lehrer.

Inhalt.

Jeder Jurist, ja jeder Laie weiß, wie unzuverlässig sehr oft die Zeugenaussagen sind, gänzlich abgesehen von den absichtlichen Lügen. Dr. *Will. Stern*, der Begründer der Aussagepsychologie, Geh.-Rat *v. Lifst* und andere haben diese Tatsachen durch Experimente nachzuweisen versucht. Aber auch die praktische Erfahrung liefert uns ungezählte Belege für die Wahrheit dessen, was die Wissenschaft auf experimentellem Wege gefunden hat. Ich erinnere nur an den großen, seiner Zeit ungeheures Aufsehen erregenden Winterschen Mordprozeß in Konitz-Westpreußen, Aufsehen erregend einmal durch das grausige Verbrechen, das ihm zu Grunde lag, andrerseits aber — und nicht in minderem Maße — durch die Art und Weise seines Verlaufes. Das Gewirr der verschiedenartigen, ja sich häufig direkt widersprechenden Aussagen war so groß, daß es dem die Untersuchung führenden Richter unmöglich war, aus diesem Labyrinthe den rechten Weg herauszufinden. Und doch konnte er von nur wenigen Zeugen sagen, sie hätten einen bewußten oder nur fahrlässigen Falscheid geleistet, da eben ihre Aussagen nach bestem Wissen und Gewissen gemacht waren. Wohl hatten sie objektiv die Unwahrheit ausgesagt, jedoch subjektiv zeugten sie wahrheitsgemäß. Die Hauptursachen dieser objektiv falschen Aussagen werden wohl in der Betätigung der menschlichen Phantasie zu suchen sein, der durch die geheimnisvolle, grauenhafte Begebenheit ein nahrhafter

Boden gegeben war. Rassenhaß und Unmut über die Ohnmacht des Gerichts, sowie der Wunsch, an seinem Teile soviel wie möglich zur Entdeckung des Mörders beizutragen, haben gewiß auch das ihrige getan, ganz abgesehen von den suggestiven Wirkungen der Presse und anderer äußerer Einflüsse.

Gegen die Aussagen der Erwachsenen aber nehmen die der Kinder eine untergeordnete Rolle ein. Denn es ist doch zweifellos, daß ein Kind, als ein in physischer sowie in psychischer Hinsicht erst etwas Werdendes, nichts in sich Vollendetes, leichter den Einflüssen seiner oft schrankenlosen Phantasie, der Suggestion, den äußeren Einwirkungen unterworfen ist, als ein erwachsener Mensch. Ihm fehlt noch die moralische sowie die logische Reife, die nötige Einsicht in die Folgen seiner Aussage, »das zur Erkenntnis des Wahren notwendige Abwägen von Gründen und Gegengründen.« Ihm mangelt in noch höherem Maße als vielen Erwachsenen die richtige Bewertung des Zeitmaßes und der Raumverhältnisse; zu seiner völlig ungeschulten Beobachtung treten als Folgen in vielen Fällen Wahrnehmungs- und Erinnerungsfälschungen; aus falscher Scham, Angst, Bestürzung oder Parteilichkeit erfolgt oft eine Trübung des Urteils. Desgleichen sind die Autosuggestionen beim Kinde weit häufigere Erscheinungen als bei älteren Individuen. Alles dies sind normale Erscheinungen auf dem Gebiete der Kindeslüge, die im Leben der Schule und des Elternhauses zu den Alltäglichkeiten gehören. Ziehen wir noch die Lüge aus pathologischer Ursache in den Bereich unserer Betrachtungen, so können wir wohl, ohne den Vorwurf der Übertreibung befürchten zu müssen, mit einer kleinen Variation die erste *Stern*sche These in seinen »Leitsätzen über die Bedeutung der Aussagepsychologie für das gerichtliche Verfahren« zu der unsrigen machen und sagen: Die erste Wirkung des psychologischen Aussagestudiums Jugendlicher ist: Erschütterung der Vertrauensseligkeit, die den Zeugenbeweisen der Kinder bisher entgegengebracht wurde.

Nichtsdestoweniger ist und wird ihnen oft ein unverhältnismäßig hoher Wert beigelegt, sie geben bei gerichtlichen Verfahren in sehr vielen Fällen sogar den Ausschlag. Wenn nun auch nicht bestritten werden kann und soll, daß Aussagen von Kindern unter Umständen sehr wohl geeignet sind, einen Sachverhalt objektiv klar und richtig darzustellen, so ist meines Erachtens doch in allen Fällen, bei denen sich von berufener Seite auch nur der allerleiseste Zweifel gegen ihre Glaubwürdigkeit erhebt, von einer Verurteilung abzusehen, falls nicht noch anderes authentisches Beweismaterial vorliegt. Denn es gilt nicht nur, »das Kind vor den Begriffen der Erwachsenen zu schützen, sondern auch umgekehrt den Erwachsenen vor den Begriffen und Aussagen der Kinder.«

Ist man aber einerseits auf Grund eingehenden Studiums der Aussagepsychologie, soweit es bei dem heutigen Stande der Wissenschaft möglich ist, sowie durch die Erfahrung zu der Ansicht gelangt, daß die Aussagen der Kinder, besonders vor Gericht, mit großer Reserve aufzunehmen seien, so muß man sich doch andrerseits hüten, den Gegnern jeglicher Kindervernehmung zuzustimmen. Man kann wohl der heutigen Art und Weise der Zeugenvernehmung seine Zustimmung versagen, ohne gleich der extremen Forderung des Psychologen *Lippmann* oder des Juristen *Schneickert* beizustimmen, von denen der erstere verlangt: »Auf alleinige Bekundung von Kindern darf eine Verurteilung nicht stattfinden.« *Schneickert* geht noch radikaler vor: »Kinder unter sieben Jahren sind überhaupt nicht als zeugnisfähig zu betrachten.«[1])

Ich meine doch, wenn man bei geheimnisvollen Mordfällen jeden gefundenen Lappen, jede Blutspur, an einer Mütze festgeklebte Haare benutzt, um dem Übeltäter auf die Spur zu kommen, so soll man auch wohl ein normales Kind unter sieben Jahren fragen dürfen. Ja, es

---

[1]) *W. Stern*, Leitsätze über die Bedeutung der Aussagepsychologie für das forensische Verfahren (8a und 8b).

ist für mich ganz unzweifelhaft, daß Kinder als Zeugen vernommen werden müssen, und zwar aus dem einfachen Grunde, weil sie oft die einzigen Zeugen sind, die Aufschluß geben können, vermittelst derer ein Vergehen oder Verbrechen seine wohlverdiente Sühne nur erhalten kann. Oder sollte derjenige, der z. B. an einem Kinde eine straffällige Handlung begeht, einfach frei ausgehen dürfen, nur weil keine andern Zeugen vorhanden sind, als Kinder oder gar Kinder unter sieben Jahren?

Einem Lehrer, der in roher, barbarischer Weise das Maß einer väterlichen körperlichen Züchtigung überschreitet — und wer wollte leugnen, daß es leider Gottes immer wieder Dippolde gibt? —, und der deswegen zur Rechenschaft gezogen wird, kann und muß seine Tat in den meisten Fällen nur durch die Zeugenaussagen von Kindern nachgewiesen werden. Oder sollte ein bekanntes Wort etwa umgewandelt werden in: Wo kein erwachsener Zeuge ist, da ist auch kein Richter? Ein Verbrecher, der sich im verschlossenen Zimmer oder am abgelegenen, jedem andern Menschenauge verborgenen Orte des Waldes an einem unschuldigen Kinde eines Sittlichkeitsverbrechens schuldig gemacht und dadurch gar häufig den Keim moralischer, sittlicher Versumpfung in dasselbe gelegt hat, kann oft nur durch das betreffende Kind seiner scheußlichen Tat überführt und der gerechten Strafe überantwortet werden. Es kann auch andere kriminalistische Fälle geben, jeder Richter wird solche zu Dutzenden zu nennen vermögen, bei denen Kinder, auch unter sechs oder sieben Jahre stehende, wenn nicht die alleinigen, so doch die Hauptbe- oder Entlastungszeugen sind oder gewesen sind. Wird durch sie die Schuld oder Unschuld des Angeklagten aufs Unzweideutigste festgestellt, so muß auch Verurteilung oder Freispruch erfolgen. Ein Andershandeln wäre ein Verbrechen am Kinde, wäre ein Verbrechen an der ganzen Menschheit.

Energisch muß aber dagegen Einspruch erhoben werden, daß den Kinderaussagen von den untersuchenden

Behörden vielfach zu große Vertrauensseligkeit entgegengebracht wird. Es ist nicht genug, daß die notorischen Lügner ausgesondert werden, sondern auch bei den gewöhnlich als wahrheitsliebend bekannten Kindern ist bei ihren Bekundungen eher das größte Mißtrauen als ein zu offenherziges Glauben dessen, was sie aussagen, am Platze. Denn ein Kind sagt nicht schlankweg die Wahrheit oder eine bewußte Lüge. Schon *Jean Paul Friedrich Richter*, dieser große Herzenskenner, hat einmal gesagt: »In den ersten fünf Jahren sagen die Kinder kein wahres und kein lügendes Wort, sie reden nur.« Dieses Wort »bedarf insofern einer Erweiterung, als sich auch über diese Altersstufe hinaus, ja durch das ganze Schulleben Fälle zeigen, wo man mit Erstaunen, in das sich oft Schrecken mischt, sieht, wie ein Kind, über dessen Wahrheitsliebe bis dahin nicht der geringste Zweifel obwaltete, unbewußt zum Lügner wird«.

Die Tatsache dieser unbewußten Aussagefälschung wird durch unsere Richter in sehr vielen, ich kann wohl sagen, in den meisten Fällen, noch zu wenig in Betracht gezogen, und zwar aus dem Grunde, weil den allermeisten das nötige psycholgische Verständnis fehlt.

Gar manchen Personen — und nicht zum wenigsten Lehrern — samt deren Familien ist dadurch viel Kummer und Sorge verursacht worden. Ist doch gerade der Lehrer am alleröftesten Anklagen ausgesetzt, bei denen Kinder die Zeugen sind. Neben den Anklagen wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts spielen die wegen Sittlichkeitsverbrechens eine große Rolle. Leichtfertige Anklagen gegen den Lehrer und auch gegen Ärzte und Pfarrer, überhaupt gegen Personen, deren Beruf häufigen Verkehr mit Kindern mit sich bringt, gehören nicht zu den Seltenheiten. Davon geben uns die Tagesblätter zur Genüge Kenntnis. Und es gibt Fälle, in denen der Weg des gerichtlichen Verfahrens den unschuldig Inhaftierten hart an den Abgrund des Verderbens führte, einzig und allein auf die Aussagen von Kindern, welche sich schließ-

lich als den verschiedensten Ursachen entsprungene Unwahrheiten entpuppten. Nicht immer aber lüftet Jungfrau Justitia ihre Augenbinde, um sich auf ihren Irrgängen zurechtzufinden. Wie oft wandelt sie nicht stolzen Schrittes einher, unter ihren Füßen den Unschuldigen mit dem Schuldigen zermalmend, nicht achtend des Wehklagens und Jammers umher. Es sei mir fern, die Schuld hieran einzig und allein dem urteilsprechenden Richter zuzuschieben; die ganze Institution, der ganze Werdegang des Juristen, das übliche gerichtliche Verfahren tragen den größten Teil der Schuld.

Wenn ich mir nun die Aussagen Jugendlicher zum Gegenstande dieser Abhandlung gemacht habe, so soll dies auch nicht den Zweck haben, den Stab »Wehe« über die Häupter der Kinder zu brechen. Lügen, besonders Kinderlügen, hat es zu allen Zeiten und bei allen Völkern gegeben, mit der Kinderlüge müssen alle Familien, Schulen und anderweitigen Anstalten rechnen, Kinderlügen wird es geben bis in alle Ewigkeit, so lange der Mensch eben unvollkommen ist.[1]) Es gilt für uns vielmehr, den Ursachen dieser betrübenden, aber natürlichen Krankheitserscheinung der kindlichen Psyche nachzuspüren, um ihr die Wurzel abzuschneiden oder ihr doch wenigstens mit den geeigneten Mitteln entgegenzutreten. Man hat in früheren Zeiten, und es geschieht auch heute noch, außer Betracht gelassen, daß die Kinder wie in physischer, so auch in psychischer Hinsicht nicht mit dem Maßstabe gemessen werden dürfen, den man an Erwachsene anzulegen gewöhnt ist. Jahrhunderte, ja Jahrtausende ist dies unbeachtet gelassen. »Man unterwarf sie den gleichen Maßstäben rigoristischer Sittlichkeit, man setzte als selbstverständlich voraus, daß ihnen die gleichen Arten und Stärken des Wertens, die ähnliche Kompliziertheit überlegter Wahlhandlungen zu eigen sein müßten, wie den

[1]) *Ferdinand Kemsies* in seiner »Einführung« zu den »Beiträgen zur Psychologie und Pädagogik der Kinderlügen und Kinderaussagen«.

Erwachsenen, ... erwies sich diese Voraussetzung als falsch, so sah man darin leicht ein böses Manko, das Ahndung und Änderung erheische. Man betrachtete sie ... nicht als Selbstwerte von besonderer Art und mit berechtigter Sonderbeschaffenheit der inneren Willenstendenzen. Das wird jetzt anders, so sehr anders, daß man das neue Jahrhundert geradezu als das Jahrhundert des Kindes bezeichnet.« [1]) Die Kinderpsychologie schlägt immer größere Wellen, und in immer weitere Kreise dringt die Erkenntnis, daß man wohl unterscheiden müsse zwischen Lügen im strengsten Sinne des Wortes und ungewollten Aussagefälschungen, die ihren Ursprung in verschiedenen das kindliche Seelenleben beeinflussenden innern und äußern Ursachen haben, daß diese letztern bei Aussagen, ganz besonders bei gerichtlichen Zeugenvernehmungen, aber auch die weitgehendste Beachtung verdienen und verlangen, daß sie darum verstanden werden müssen. Wenn es auch bei dem heutigen Stande der Aussagepsychologie als Wissenschaft als ausgeschlossen zu betrachten ist, nach feststehenden Normen für alle Zeiten gültige Forderungen zu erheben, so haben die Bestrebungen doch soviel bedeutsames und nicht wegzuleugnendes Material zu Tage gefördert, daß es wohl, wenn man die Wichtigkeit der Sache gerade für uns Lehrer hinzurechnet, an der Zeit ist, an der Hand kasuistischen Materials und mit Zuhilfenahme des psychologischen Experiments den Ursachen dieser Erscheinung nachzuspüren und Vorschläge zu deren Abhilfe bezugsweise zum Schutze gegen sie zusammenzustellen.

Um einer mißverständlichen Beurteilung der vorliegenden Abhandlung von vornherein zu begegnen, will ich gleich vorweg bemerken, daß ich Fälle von Lügen aus pathologischer Ursache sowie die bewußt-absichtliche aus dem Bereiche meiner Arbeit ausgeschieden habe.

---

[1]) *L. William Stern*, Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1. Heft, S. 25.

Jeder Lehrer weiß aus dem Unterrichte an den Kleinen, daß man bei Kindern nichts voraussetzen darf. So paradox es klingt, es ist doch eine allbekannte Tatsache, daß die Kinder nicht zu sehen, besser gesagt, nicht anzuschauen vermögen. Ihr Auge zwar gleitet über die in ihrem Gesichtskreis befindlichen und ihnen gezeigten Gegenstände hin, aber ihr Anschauungsvermögen ist dermaßen gering, daß fast nichts oder doch nur sehr wenig als Vorstellung in ihrem Geiste haften bleibt, wenn sie nicht besonders darauf aufmerksam gemacht werden. Als zu Anfang des vorigen Jahrhunderts der Ruf nach Anschauungspädagogik in der Schule laut wurde, begegnete diese Forderung einer lächelnden Abweisung. Erst allmählich erkannte man die Notwendigkeit des Anschauungsunterrichts als besondere Unterrichtsdisziplin an. Heute würde die Streichung dieses Zweiges des Lehrplans einer Schule allgemeine Entrüstung hervorrufen, und das mit Recht. Von der Beobachtung und Auffassung gilt dasselbe. Wie ungeschult das Beobachtungsvermögen der Kinder ist, zeigen die Versuche *Sterns* mit etwa 40 Volksschulkindern, denen er einzeln ein in grellen Farben gehaltenes Bild einer Bauernstube zeigte mit dem Hinweise, daß sie es nachher beschreiben müßten. Der zusammenhängende Bericht der Kinder zeitigte ein ziemlich günstiges Resultat. Es waren nur etwa 6 % der Angaben falsch. Allerdings schilderten die Kinder auch nur das, was sie wollten, also das, was sie behalten hatten, und das war sehr gering. Weit ungünstiger gestaltete sich das »Verhör«. 33 % aller Angaben der Kinder war falsch; besonders viel unrichtige Antworten erfolgten auf Fragen nach den Farben. Das Gesamtergebnis der Fehlerprozentsätze stellt folgendes von Dr. *Stern* aufgestellte Schema dar:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Knaben . . .	49 %,	28 %,	19 %.
Mädchen . . .	51 %,	49 %,	18 %.

Ich bemerke hierbei, daß diese Versuche *Sterns* m. E. insofern kein genaues Bild für die Beurteilung der forensischen Aussagefähigkeit der Kinder geben können, als sie, abgesehen von dem Ruhenden, Konstanten der Bilder als solche, besonders darauf aufmerksam gemacht wurden, daß sie es nachher beschreiben müßten. Ihre Aufmerksamkeit war einzig und allein und mit aller möglichen Schärfe auf den zu beschreibenden Gegenstand gerichtet, während doch im gewöhnlichen Leben einmal meistens eine Aufeinanderfolge von Begebenheiten den Gegenstand der Aussagebekundungen bilden und die Kinder zum andern nie besonders darauf hingewiesen werden. In Wirklichkeit wird sich also das Resultat entschieden ungünstiger stellen. Um aber die Beobachtungs- und Vorstellungsfähigkeit überhaupt zu prüfen, sind sie sehr wohl geeignet, da man mit ziemlicher Bestimmtheit von den Ergebnissen dieser günstigen Versuche auf die Resultate einer Probe, die man an einen Vorgang des praktischen Lebens knüpfen würde, schließen kann.

Wie wenig die Kinder wirklich sehen, geht ferner aus einem Versuche hervor, den ich selber in der Schule mit $7^1/_2$ bis 9jährigen Kindern angestellt habe. Es handelte sich bei meinen Fragen um Gegenstände, die sie während $^3/_4$ bis $1^3/_4$ Jahren und länger täglich vor Augen gehabt haben, nämlich um Gegenstände in ihrer Klasse, um die Farbe des Schrankes, des Pultes, der Wände, die Zahl der Fenster, der Scheiben in denselben, ja sogar um die Farbe von Sachen, die sie ständig im Gebrauch haben. Es waren auch einige Suggestivfragen eingestreut. Die Zahl der zur Untersuchung herangezogenen Kinder betrug 37. Sie wurden einzeln vernommen und kamen mit den noch nicht gefragten Schülern nicht in Berührung, so daß also eine Verständigung ausgeschlossen war. Auch wußten sie vorher nicht, um was es sich handelte. Der Einfachheit wegen stelle ich die Fragen und die in Zahlen ausgedrückten Antworten hier gegenüber:

		richtig	falsch	unbest.
1.	Wieviel Fenster hat eure Klasse? .	25	11	1
2.	Wieviel Scheiben hat jedes Fenster?	6	25	6
3.	Welche Farbe haben die Wände?	19	14	4
4.	Welche Farbe hat das Lehrerpult?	22	11	4
5.	Hat der Deckel des Pultes auch eine graue Farbe?	20	15	2
6.	Wieviel Bilder hängen a. d. Wänden?	9	18	10
7.	Welche Farbe hat euer Schulschrank?	26	8	3
8.	Welche Farbe hat dein Federkasten?	12	16	2[1])
9.	Ist das Papier, mit dem dein Schönschreibeheft bezogen ist, grau, gelb, blau oder hat es eine andere Farbe?	20	17	—
10.	Hat dein Schönschreibeheft e. Schild?	20	17	—
11.	Welche Farbe haben die Linien auf der Schultafel?	32	3	2
12.	Ist der Griff der Klingel aus Holz oder Eisen?	21	13	3
13.	Hat der Griff der Schulklingel nicht eine braune Farbe?	22	13	2
14.	Ist der Fußboden im Hausflur auch aus Brettern?	24	10	3

Dieser Versuch ergab ferner folgendes Resultat:

	richtig	falsch	unbestimmt
Knaben . . .	50%,	$40\frac{3}{4}\%$,	$9\frac{1}{4}\%$.
Mädchen . . .	$51\frac{1}{2}\%$,	$41\frac{1}{4}\%$,	$7\frac{1}{4}\%$.

Interessant ist der hohe Prozentsatz der falschen und unbestimmten Antworten der Knaben bei den Fragen 12 und 13, nämlich $43\frac{1}{4}$ und $40\frac{1}{2}\%$, da jeder Knabe während der Zeit des Besuchs dieser Klasse die Klingel wohl Dutzende Male in Händen gehabt hat. Es ist eine kleine Handklingel mit tiefschwarzem Holzgriff. Desgleichen ist es bezeichnend, daß viele Kinder nicht die Farbe des Umschlags ihres Schönschreibeheftes anzugeben

---

[1]) 7 hatten keinen Federkasten.

wußten, trotzdem auch ihre Aufsatz-, Diktat- und Zeichenhefte, ja selbst die Kladden mit einem blauen Bezug versehen sind, wie es ebenso bemerkenswert ist, daß circa 46 % aller Kinder irrtümlich behaupteten, ihr Schreibeheft habe ein Schild, da doch kein Heft mit einem Schilde versehen ist. Ohne Zweifel ist dieses ungünstige Ergebnis der Suggestivform der Frage zuzuschreiben, desgleichen bei Frage 13.

Noch unzuverlässiger sind die Aussagen der Kinder, wenn es darauf ankommt, kurze Gespräche oder auch nur von einer Person gesprochene Worte wiederzugeben. Als Beispiel hierzu vergleiche die Fragen 15 bis 18 meines Versuchs auf S. 21: $48\frac{1}{3}$ % der Antworten war richtig, $36\frac{2}{3}$ % falsch, 15 % unbestimmt. Bei einem 9 Tage nach dem Vorgange vorgenommenen Versuch stellte sich bei denselben Fragen das Ergebnis wie folgt: richtig = 16 %, falsch = 34 %, unbestimmt = 50 %.

Gar keine Glaubwürdigkeit verdienen Kinder bei Beschreibung einer Person oder eines Ortes. Wie Kinder darüber streiten, ob der Mann eine graue oder schwarze Jacke angehabt habe, ob der Hut hell oder dunkel, weich oder steif, oder ob es nicht gar eine Mütze gewesen sei usw. — das muß man übrigens gehört haben —, zeigt ein Fall aus meiner eigenen Schulzeit. Es galt, die Personalien eines Diebes festzustellen, der an uns Kindern vorbeigegangen war. Gesehen hatten ihn die meisten von uns. Große Meinungsverschiedenheit aber trat ein, als wir gefragt wurden, wie lange es her sei. Als es nun noch gar galt, ihn zu beschreiben, wäre es entschieden zu einer regelrechten Schlacht unter uns Jungen gekommen, wenn nicht der Lehrer als Oberstkommandierender »Das Ganze halt« geboten hätte; jeder war nämlich bereit, dem andern handgreiflich die Richtigkeit der eigenen Aussage zu beweisen. Und als der weitreichende Arm der Polizei den Übeltäter etwa eine Stunde später wieder an unserer Schule vorüberführte, stimmte wohl keine Beschreibung.

Es möge die zahlenmäßige Darstellung eines Experimentes folgen. An Kinder des 3. und 4. Schuljahres, also im Alter von 8 und 9 Jahren, habe ich nachstehende Fragen über das Äußere eines Herrn gestellt, der bis vor 1 Monat ihr Klassenlehrer gewesen war und auch nach dieser Zeit noch wöchentlich 2 Unterrichtsstunden in ihrer Klasse erteilte. Außerdem war der Kollege, gerade als ich das Experiment beginnen wollte, in einer die Schule betreffenden Angelegenheit in der Klasse, so daß er von allen Kindern gesehen werden konnte. Über die in meinen Fragen vorkommenden, den Kindern nicht geläufigen Begriffe waren sie in einer der vorhergehenden Stunden unauffällig aufgeklärt worden. Die Fragen und Antworten möge folgende Aufstellung veranschaulichen:

		richtig	falsch	unbest.
1.	Wer war soeben in der Klasse? .	23	—	—
2.	Welche Farbe hatten seine Beinkleider (Hosen)?	11	7	5
3.	Was für eine Jacke hatte Herr K. an?	8	8	7
4.	Welche Farbe hatte sein Hut? . .	2	20	1
5.	War es ein steifer Hut?	14	5	4
6.	Hat Herr K. auch einen Bart? .	21	2	—
7.	Was für einen, Voll-, Backen- oder nur Schnurrbart?	11	7	3[1]
8.	Welche Farbe hat sein Bart? . .	2	13	6[1]
9.	Ist der Schnurrbart lang oder kurz?	10	10	1[1]
10.	Was für Haare hat Herr K.? . .	2	19	2
11.	Welche Farbe hat sein Überzieher?	7	12	4
12.	Was trug Herr K. in der Hand, als er hier war?	8	6	9

Ziehen wir das Gesamtergebnis, so sind etwa 43 % aller Angaben richtig, 40 % direkt falsch und 17 % unbestimmt. In die Augen fallend ist die hohe Zahl der falschen Antworten bei den Fragen nach den Farben, also

[1] Zwei scheiden bei diesen Fragen aus, weil sie fälschlich angaben, Herr K. habe keinen Bart.

bei 2, 3, 4, 8, 10 und 11. Hierdurch wurde ich veranlaßt, die Farbenkenntnis überhaupt zu prüfen. Dabei ergab sich, daß die Kinder nur in wenig Farbenkomplexen bewandert waren. Dasselbe hat Landgerichtsarzt Dr. *Wetzel* bei seinen Untersuchungen an Erwachsenen bestätigt gefunden.[1]) Außerdem zeigten sich die meisten Kinder völlig unfähig in der Bestimmung der Farbennüancen, ja, ein tieferes Braun wurde von der größten Mehrzahl aufs entschiedenste als schwarz bezeichnet.

Das sind die Resultate über die Zeugnisfähigkeit der Kinder in Bezug auf Personalbeschreibungen, wenn die Wahrnehmung sowohl wie die Aussage im Stadium der geistigen Ruhe, des seelischen Gleichgewichts erfolgt ist; wie nun aber, wenn Affekte, Zustände der Angst, des Schreckens, des Entsetzens mitsprechen? Wie sehr die Wahrnehmung durch sie getrübt werden kann, ersehen wir an dem »Fall Noelle«, der im vorletzten Sommer ein ungeheures Aufsehen erregte. Für diejenigen Leser, die mit ihm nicht oder nicht mehr vertraut sind, mag eine kurze Schilderung folgen.

Frau Geheimrat *Noelle*-Berlin mit ihren 3 Kindern — 2 Knaben und 1 Mädchen — sowie der Gesellschafterin besteigt abends 11^{43} den Bäderzug nach Norderney. Alle machen es sich bequem und geben sich dem Schlummer hin mit Ausnahme des 13$^{1}/_{2}$jährigen Otto, welcher nach seiner Behauptung gewacht haben will. Nach etwa 1$^{1}/_{2}$stündiger Fahrt, hinter Rathenow, öffnet plötzlich eine vermummte männliche Gestalt schnell und gewandt die Coupeetüre von außen und steht, ehe Otto N. seine neben ihm sitzende Mutter zu wecken vermag, unter den aus dem Schlafe Aufgeschreckten, denen er mit entgegengehaltenem Revolver das Geld abverlangt. Ebenso geschickt, wie er gekommen, entweicht er. Was für uns nun von Interesse ist, sind die Berichte über das Aussehen des Räubers. Jeder will andere Wahr-

[1]) Dr. v. *Pommeritz*, Die Psychologie des Gerichtssaales.

nehmungen gemacht haben, die sich in einzelnen Fällen sogar diametral gegenüberstehen. Der telegraphische Bericht des »Gen.-Anz. für Dortmund und Umgegend« sagt: »Die Familienangehörigen sind sich nicht klar darüber, ob er einen sogenannten Automobilmantel hatte oder ob er nur ein über den ganzen Körper geworfenes Tuch trug. Auch weiß man nicht genau, ob diese Umhüllung dunkelbraun oder schwarz war. Die Kinder behaupten, daß der Räuber sich viereckige Löcher für die Augen hineingeschnitten habe, während die Gouvernante glaubt, daß die Öffnungen rund waren. Nur eins wollen alle Beteiligten ganz genau wissen, daß der Räuber sich die Augenbrauen und die Ränder unterhalb der Augen schwarz gefärbt habe.... Über die Art des Griffes (des Revolvers) konnte nichts festgestellt werden, weil er ihn ständig in der rechten, wie Heinz und Otto dagegen behaupten, in der linken Hand trug. Unaufgeklärt ist, ob der Fremde das erbeutete Geld in die Tasche der Umhüllung oder in die Hosen- oder Rocktasche gesteckt habe. Wie schwer es war, unter den obwaltenden Umständen den Täter zu identifizieren, beweist der Vorgang, der sich wenige Minuten später auf dem Bahnhofsterrain in Stendal abspielte. Frau Geh.-Rat N. wollte dort einen Mann als den Täter wiedererkannt haben, und zwar an den Augen. Es stellte sich bald heraus, daß dieser Mann mit dem Überfalle nichts zu tun gehabt und überhaupt nicht den Norderneyer Zug benutzt hatte.... Die übrigen Familienmitglieder konnten übrigens keine Ähnlichkeit feststellen.« Soweit der Bericht. Wenn man auch die geringe Helle und den vorhergegangenen Schlaf in Betracht zieht, so wird dadurch doch noch nicht die große Verschiedenheit in den Bekundungen erklärt, wenn man nicht den starken Affekt, dessen Einfluß alle Familienangehörigen unterstanden, in Betracht zieht. Affekte trüben unbedingt die Wahrnehmungen und verfälschen die Aussagen.

Ein abschließendes Urteil, ich meine, ein genaues Re-

sultat, können diese und alle andern bisher angestellten Versuche und die hier angeführten Beispiele nicht ergeben, dazu ist das Material ein zu geringes. Es müßten zu diesem Zwecke nach einheitlichen Gesichtspunkten eingerichtete Massenversuche angestellt werden, obwohl ich kaum glaube, daß in den Ergebnissen nennenswerte Verschiebungen eintreten würden. Doch aber ist es zum Zwecke der Aufstellung eines authentischen Beweismaterials notwendig. Die Bestrebungen des Vereins für Kinderpsychologie zu Berlin, ein großes Material von Kinderlügen und Kinderaussagen zusammenzubringen, um es für wissenschaftliche und praktische Zwecke psychologisch zu bearbeiten und bereit zu stellen, sowie alle verwandten Bestrebungen, sind darum mit großer Freude zu begrüßen. Soviel aber geht aus den hier mitgeteilten Experimenten und Beispielen hervor, daß Beschreibungen eines Ortes oder einer Persönlichkeit — denn was von dem einen gilt, gilt auch von dem andern —, speziell die Angabe eines Signalements durch Kinder überhaupt keine Glaubwürdigkeit beizumessen ist.

Die Konfrontation möchte ich eine Personalbeschreibung der Tat nennen. Für sie gelten dieselben Vorbedingungen bezüglich der Beobachtung und Wahrnehmung wie bei der mündlichen Kennzeichnung einer Person; es treten mithin bei ihr dieselben Folgen der Verfälschung ein, ja sie sind bei der so beliebten Einzelkonfrontation infolge der durch diese bedingten starken suggestiven Beeinflussung weit größer und gefährlicher. Doch soll in einem späteren Abschnitte noch ausführlicher darauf eingegangen werden. Hier nur soviel, daß die Einzelkonfrontation unter allen Umständen unterbleiben müßte; durch die Wahlkonfrontation allein wäre dem jugendlichen Zeugen Gelegenheit gegeben, entweder seine Behauptung, er erkenne den Schuldigen wieder, zweifellos zu beweisen oder die Unmöglichkeit dessen einzugestehen.

Mit womöglich noch größerer Vorsicht muß man den

Zeugenbekundungen der Kinder entgegentreten, wenn man bedenkt, daß zudem ihre Erinnerungsfähigkeit über Gehörtes und Gesehenes eine minderwertige ist. Welcher Lehrer hätte nicht immer wieder über die Vergeßlichkeit seiner Schüler zu klagen?! »Ich wußte es nicht« und »ich habe das vergessen« sind nur zu häufig auftretende Antworten auf Fragen von seiten der Lehrer und Eltern. Das ist nicht immer bloße Nachlässigkeit, wie so oft von den mit dem innersten Seelenleben der Kleinen unbekannten Erziehern angenommen wird; das ist keine Erscheinung, die durch schärfere Behandlung oder gar durch Strafe ausgerottet werden könnte. Wie alles, muß auch das Erinnern anerzogen werden, wozu uns Lehrern die verschiedensten Unterrichtsdisziplinen und die ganze Handhabung der äußeren und inneren Schulzucht vorzügliche Mittel in die Hand geben, die aber leider in der angedeuteten Richtung nicht vollwertig ausgenutzt werden, infolge der Überfüllung des Stoffes und der immer mehr und mehr um sich greifenden Veräußerlichung unserer Schularbeit auch nicht zur Genüge ausgenutzt werden können. Der Einführung eines besonderen Erinnerungsunterrichts möchte ich aus pädagogischen Gründen allerdings aufs lebhafteste widersprechen.

Der Richter nun nehme mit äußerster Vorsicht auf die Tatsache der geringen Erinnerungsfähigkeit des Kindes Rücksicht und verleite es nicht etwa zu Fälschungen durch Einwürfe wie: »Wenn du es gehört hast« oder: »Wenn du dabei gewesen bist, mußt du es doch wissen.« Das ist eine Suggestion im stärksten Maße. Vor Überschätzung des kindlichen Gedächtnisses ist überhaupt nicht genug zu warnen.

Unterstützt werden die Erinnerungsfälschungen noch durch den langen Zeitraum zwischen der Wahrnehmung und dem Verhör. Dr. *Stern* will gefunden haben, daß der Fehlerprozentsatz bei seinen Experimenten von Tag zu Tag durchschnittlich um etwa $^1/_3$, und zwar mit merkwürdiger Gesetzmäßigkeit, zunimmt. Die Zeit

wirkt somit schwächend auf unsere Erinnerung ein. Das ist eine so allgemein bekannte Tatsache, deren Wahrheit jeder an sich und andern, auch an Kindern, leicht beobachten kann, so daß sich ein experimenteller Nachweis dafür erübrigt. (Doch vergleiche S. 20/21.)

Weit wichtiger jedoch ist das Ergebnis der experimentellen Psychologie, daß die Zeit auch gleichzeitig fälschend einwirkt. Während bei einem etwa 1 Stunde nach dem Hergange von mir vorgenommenen Versuch der Prozentsatz der richtigen Antworten 47 betrug, verminderte er sich schon bei einem zweiten unter gleichen Bedingungen und in derselben Weise erfolgten Experiment, bei welchem zwischen Vorgang und Verhör ein Zwischenraum von 9 Tagen lag, auf 34,5.

Dr. *Aug. Diehl*, Nervenarzt in Lübeck, und Dr. jur. *S. Jaffa* kommen allerdings zu andern Ergebnissen, der eine auf Grund seiner eigenen Untersuchungen, der andere in seiner kritischen Beleuchtung des von Geh.-Rat *v. Lifst* im kriminalistischen Seminar der Universität Berlin angestellten psychologischen Experimentes. Allerdings, und das muß ich vorausschicken, beide nehmen auf Kinder nicht Bezug, sondern urteilen von den zum Versuche verwendeten erwachsenen Personen, die alle den gebildeten Ständen angehörten. Wenn nun Dr. *Jaffa* im Verlaufe seiner kritischen Ausführungen zu dem Ergebnis kommt: »Das einmal aufgenommene Bild verblaßt, das Nacheinander tritt allmählich immer mehr in der Erinnerung hervor,« und wenn *Diehl* zu der »überraschenden Erfahrung kommt, daß nicht unter allen Umständen die Verlängerung der Zeit das Erinnerungsvermögen schädigt, wenn eine bestimmte Aufgabe dem Gedächtnis gestellt war,« so schließen sie eben, vorausgesetzt, daß ihre Ergebnisse überhaupt zutreffend sind, nur von den gebildeten Versuchspersonen, die außerdem, bei *Diehl* wenigstens, wußten, worum es sich handelte, nicht aber von Kindern, die zudem über den Zweck des Experi-

mentes vollständig im Unklaren sind, ja nicht einmal wissen, daß es sich überhaupt um einen Versuch handelt, deren Anspannung der geistigen Kräfte also nicht eine über das gewöhnliche Maß hinausgehende ist. Geschähe das aber auch, so bin ich doch davon überzeugt, das Ergebnis wäre dahingehend, daß das Nacheinander ebenso verblaßt wie das einmal aufgenommene Bild, und daß unter allen Umständen und nach jeder Richtung die Zeit das Erinnerungsvermögen schädigt. Ich möchte selbst nicht die Forderung *Diehls* zu der meinigen machen: »Bei absichtlicher Erinnerung scheinen Kinder ganz besonders zu langem, treuem Einprägen befähigt zu sein.« Unsere Schulergebnisse zeitigen ganz andere Resultate.[1])

Wie sehr die Zeit wirklich das Erinnerungsvermögen zu beeinträchtigen im stande ist, werden folgende von mir mit Genehmigung und Hilfe meiner Vorgesetzten vorgenommenen Versuche zeigen. Auch in anderer Hinsicht sind sie gewiß lehrreich.

Der Zweck des ersten Experimentes war in der Hauptsache, die minderwertige Beobachtungs- und Auffassungsgabe der Kinder zahlenmäßig festzustellen; der zweite Versuch verfolgte neben diesem Zwecke noch den, die Trübung und Verfälschung der Erinnerung durch die längere Zeitdauer zwischen Wahrnehmung und Aussage — gleichfalls zahlenmäßig — nachzuweisen. Beide Versuche fanden, wenn auch in verschiedenen Schulen, so doch unter möglichst gleichen Bedingungen statt.

Wie ich schon hervorgehoben habe, sind zwar die Versuche *Sterns* mit Bildern sehr wohl geeignet, die Aussagefähigkeit der Kinder im allgemeinen festzustellen; jedoch geben sie kein lebenswahres Bild. Ein solches können wir nur gewinnen, wenn wir unsere Versuche an Vorgänge anschließen, da eben Vorgänge, Handlungen in

---

[1]) Beiträge zur Psychologie der Aussage, 1. Heft, S. 112 u. s. f. und S. 79 u. s. f.

den allermeisten Fällen die Ursachen eines Gerichtsbeschlusses bilden.[1]) Da außerdem wir Lehrer gerade viel wegen »Überschreitung des Züchtigungsrechts« mit dem Staatsanwalt in Konflikt geraten, habe ich meine Versuche an einen Vorgang der Züchtigung geknüpft. Um in der Festlegung des Tatbestandes ganz sicher zu gehen, hatte ich mir schon vor Vollzug der Strafe folgendes Schema gemacht: Der Knabe (R. B.), (9) Jahre alt, erhielt wegen (wiederholter Trägheit) von mir (3) leichte Stockschläge (auf das Gesäß). Zu dem Zwecke war er von seinem Platze in die Nähe des Lehrertisches gekommen und (hatte sich bücken müssen. Mit meiner linken Hand hob ich den unteren Teil seiner Jacke in die Höhe, während ich mit der rechten Hand die Strafe vollzog). Der Knabe ist sonst weder geschüttelt noch überhaupt von mir berührt worden. Nach erfolgter Bestrafung sagte ich: »So, und wenn du (das nächste Mal wieder so faul bist), kommt's etwas besser,« worauf sich der Knabe auf seinen Platz setzte. (Die in Klammern () stehenden Worte habe ich direkt vor Vollzug der Strafe hineingeschrieben.)

Nach etwa einer Stunde erschien der Lokalschulinspektor, mit dem ich mich vorher ins Einvernehmen gesetzt hatte, und schritt zum Verhör der Kinder. Ein Kollege hatte das Protokollieren übernommen. Die Kinder befanden sich in dem Glauben, das Verhör sei ein amtliches, weil die Strafe zu derb gewesen sei. Sie wurden einzeln in ein leerstehendes Klassenzimmer gerufen und ihnen dort in meiner Abwesenheit die von mir vorher

[1]) Nach Fertigstellung vorliegender Arbeit bekam ich den Vortrag »Die Forschungen zur Psychologie der Aussage« zur Hand. Dort heißt es auf S. 57: »Bei Fällen der strafrechtlichen Praxis handelt es sich meistens um Situationen oder Ereignisse, welche wahrgenommen wurden oder reproduziert werden sollen. Es wäre demnach anscheinend am besten, einen wirklichen Vorgang vorzuführen und die Fähigkeit dei Erinnerung daran zu prüfen.« (Prof. *R. Sommer*-Gießen.)

genau formulierten und zu Papier gebrachten Fragen vorgelegt. In der Protokolliste waren für jedes Kind soviel Rubriken freigelassen, wie Fragen vorhanden waren, also 18 (beim zweiten Versuch 19). In das betreffende Fach wurde von dem Kollegen nach der Antwort des Kindes entweder ein r (richtig), ein f (falsch) oder ein ? (ich weiß es nicht) eingetragen. Die verhörten Kinder kamen mit den noch nicht gefragten nicht zusammen, eine Verständigung war also ausgeschlossen. Es handelte sich um Kinder des 3. und 4. Schuljahres.

Ich meine gerade durch das »amtliche« Verhör, wie es ähnlich doch auch an Gerichtsstelle gehandhabt wird, den Versuch möglichst lebenswahr gemacht zu haben.[1]. Ein Irrtum von seiten der Experimenteure ist infolge der sorgfältigen Vorbereitung vollständig ausgeschlossen.

Fragen:	Antworten: richtig	falsch	unbest.	
1. Wer ist gestraft worden (wer ist vor einiger Zeit gestraft usw.)?	10	4	1	
2. Wofür hat er die Strafe erhalten?	4	9	2	
3. Womit hat der Herr Lehrer ihn gezüchtigt?	9	5	1	Siehe Bemerkung S. 21.
4. Wieviel Schläge hat der Knabe bekommen?	3	10	2	
5. Mit was für einem Stocke hat der Herr L. ihn gezüchtigt? .	7	6	2	
6. Wie lang war der Stock? . .	6	8	1	
7. Wie dick war der Stock? . .	4	10	1	
8. Suche ihn von diesen heraus?	7	6	2	
9. Strafte der Herr L. den Knaben nicht in der Bank?	8	6	1	

[1]) Ein Verhör an Gerichtsstelle kann m. E. höchstens ungünstiger ausfallen, da die Umgebung sowohl wie die Personen dem Kinde fremd sind und dadurch Befangenheit in ihm erzeugen. Befangenheit aber wirkt gleichfalls fälschend auf die Erinnerung und leistet der Suggestion Vorspanndienste.

	richtig	falsch	unbest.
10. Hat der Herr L. den Knaben nicht über die Bank herübergezogen?	9	5	1
11. Hat der Herr L. dem Knaben auch eine Ohrfeige gegeben? .	9	5	1
12. Waren es nicht mehrere Ohrfeigen?	9	5	1
13. Zupfte der Herr L. den Knaben nicht auch am Haare oder am Ohre?	8	6	1
14. Hat der Herr L. zu dem Knaben etwas gesagt und was? . . .	7	6	2
15. Hat der Herr L. zu dem Knaben Schimpfworte gebraucht? . .	7	5	3
16. Welche?	7	5	3
17. Hat der Herr L. nicht gesagt: »Ich werde dich ein andermal so verhauen, daß du nicht sitzen kannst?«	8	6	1
18. Wie weit hast du von dem gestraften Kinde entfernt gesessen?	5	8	2

richtig = 47 %, falsch = 42,6 %, unbestimmt = 10,4 %.

(19. Wie lange ist es her, daß der Knabe gestraft worden ist? 18,2 %, 27,3 %, 54,5 %.)

Das zweite Experiment fand, wie gesagt, unter möglichst gleichen Bedingungen statt, auch hier war alles, wie beim ersten vorbereitet. Nur habe ich es an einer andern Schule ausgeführt, jedoch mit Kindern derselben Jahrgänge, da ich meine, daß bei einem zweiten Versuche in meiner eigenen Klasse die Kinder durch die Erinnerung an den ersten in dieser oder jener Richtung beeinflußt worden wären. Außerdem war ihnen nach vollzogenem Verhör gesagt, es habe sich nur darum gehandelt, festzustellen, ob sie auch »genau die Wahrheit sagten«. Der Tatbestand war bei diesem zweiten Versuche von dem Klassenlehrer auf meine Veranlassung in derselben Weise festgesetzt, wie ich es vorher angegeben

habe. Als Protokollführer fungierte ich, während das Verhör der Kreisschulinspektor freundlichst übernommen hatte. Es wurden den Kindern dieselben Fragen vorgelegt mit Hinzufügung der letzten (Wie lange ist es her, daß der Knabe gestraft ist?). Die Antworten dieser Frage habe ich in Prozenten dahinter gesetzt. Im ganzen gestaltete sich das Resultat wie folgt: richtig = 34,5 %, falsch = 21,4 %, unbestimmt = 44,1 %. Hiernach ist die Zahl der richtigen Antworten von 47 auf 34,5 % heruntergegangen.

Die Fehlerzahl der Antworten ist bei meinen Versuchen eine bedeutend höhere als die durch *Stern* festgestellte. Das ist aber sehr erklärlich, wenn man bedenkt, daß es sich hier nicht wie dort um etwas Feststehendes, wie es eben ein Bild ist, handelt, sondern der Versuch an einen dem täglichen Leben entnommenen Vorgang angeschlossen ist. Abgesehen von den schon erwähnten Ursachen scheint mir aber der Schwerpunkt dieser Erscheinung darin zu liegen, daß den *Stern*schen Versuchspersonen jegliches persönliche Motiv der Zu- und Abneigung, der Liebe und des Hasses fehlt, ja, sie können kaum ein ernstliches Interesse, außer dem rein wissenschaftlichen, an dem Ausfalle des Versuchs gehabt haben. Bei den von mir veranstalteten Experimenten spielte die Parteilichkeit entschieden eine bedeutende Rolle. War es doch der Freund oder Bruder, den der Lehrer gezüchtigt hatte; saß doch noch von einer an dem bezeugenden Kinde durch denselben Lehrer vorgenommenen früheren körperlichen Strafe ein gewisser Groll gegen ihn im Herzen; fürchteten doch andere hingegen, ihrem geliebten und verehrten Lehrer könne eine Unannehmlichkeit erwachsen. Dies und ähnliches sind unbewußte Erwägungen im Innern des zur Aussage herangezogenen Kindes und bewirken naturgemäß unbewußte Fälschungen. *Nathan Oppenheim* führt hierzu in seinem Buche »Die Entwicklung des Kindes« [1]) folgendes beachtenswerte Beispiel an. Es ist

[1]) Seite 105.

dies ein durch die Zeitungen verbreiteter Fall, »in welchem zwei kleine Schwestern in einem Ehescheidungsprozeß gerade entgegengesetzte Darstellungen über die häuslichen Beziehungen ihrer Eltern gaben, obgleich die einzige wirkliche Ursache für diese äußerste Verschiedenheit der Aussagen in einem Unterschied in den Sympathien bestand. Der Anhänger des Vaters sah der Mutter Handlungen in einem ungünstigen Licht, während der Bericht des andern Kindes die Beziehungen von Lob und Tadel gänzlich umkehrte.« »Übrigens,« so fährt *Oppenheim* fort, »braucht deshalb der ehrliche Wunsch der Kleinen, die Wahrheit zu sagen, keineswegs bezweifelt zu werden. Die Verwirrung lag nicht in ihrer Absicht, sondern vielmehr an ihrer Art zu urteilen.«

Niemand zu Liebe und niemand zu Leide! Dieses Wort unparteiischer Zeugenaussage können die Kinder in den seltensten Fällen befolgen. Selbstverständlich kommen für uns diejenigen ganz außer Betracht, welche ihre Bekundungen wissentlich zu Gunsten oder Ungunsten der einen oder der andern Partei fälschen. Aber auch diejenigen, welche mit bestem Willen bestrebt sind, objektiv wahr zu sein, verfallen gar zu leicht dem Einflusse ihres Gefühls. Das Kind braucht noch gar nicht in den Strudel der kämpfenden Menschheit hineingerissen zu sein; aber ihm unbewußt fließt in seine Worte doch etwas hinein von dem, was ihm die Seele bewegt. Sehr häufig wird diese Aussagefälschung größer durch die Fragen des Richters.

Was aber gerade bei diesem Kapitel noch besonders hervorgehoben zu werden verdient, ist die, ob beabsichtigte oder unbeabsichtigte, Beeinflussung des Kindes durch andere Personen oder, wenn es schon größer ist und, wie es bei frühreifen Kindern der Jetztzeit nicht selten vorkommt, die Zeitung genau so eifrig liest, wie Papa und Mama es tun, besonders die Sensationsartikel, durch die Presse. Der gerade in dieser Beziehung sehr lehrreiche Berchtold-Prozeß zeigt uns, daß erwachsenen

»vernünftigen« Personen durch die in der Zeitung veröffentlichte Photographie Berchtolds die Ansicht suggeriert wurde, sie hätten diese selbe Person gleichfalls da oder dort gesehen. »Unter 210 geladenen Zeugen befanden sich 18, deren Aussagen sich auf eine Beeinflussung durch Zeitungsnotizen zurückführen ließen. Einer unter diesen behauptete z. B., er habe an einem Freitag Vormittag den Angeklagten zu einer bestimmten Zeit dreimal in der Nähe des Tatortes (eines Hauses in der Karlstraße) erblickt und nach Veröffentlichung der Photographie sofort wiedererkannt. Mit dieser unter Eid abgegebenen Zeugenaussage stand aber die Tatsache in Widerspruch, daß besagter Zeuge den gleichen Freitag Vormittag zu derselben Stunde bei einer Gerichtsverhandlung anwesend war. Da er nicht an zwei Orten zugleich sein konnte, so mag man den Wert seiner Aussage hiernach bemessen. Sechs weitere Zeuginnen — sämtlich Wohnungsinhaberinnen in München — behaupteten unter ihrem Eid ganz gleichmäßig, daß sie den Besuch eines verdächtig aussehenden Mannes erhalten hätten, der unter dem Vorwande von Klosettarbeiten sich bei ihnen Eingang verschaffen wollte. In dem Verdächtigen erkannten sie erst den Angeklagten B., als dessen Photographie veröffentlicht wurde. Ja mehr noch, eine der Zeitungen stellte den B. in einer Kleidung dar, die er niemals getragen hatte. Und eben diese nur in der Phantasie des Zeichners vorhandene, nicht aber in Wirklichkeit im Besitz des B. befindliche Kleidung will eine der Zeuginnen an jenem Verdächtigen bemerkt haben.« [1]) Wenn das schon bei Erwachsenen geschieht, wieviel mehr bei Kindern?

Über die Beeinflußbarkeit des Kindes durch andere Personen während der langen Zeitdauer zwischen Wahrnehmung und Verhör äußert sich Rechtsanwalt Dr. *v. Pannwitz*, der bekannte Verteidiger im Berchtold-Prozeß, also:

---

[1]) Dr. Frhr. *v. Schrenck-Notzing*, Kriminalpsychologische und psychopathologische Studien, S. 116.

»Wenn ein Kind ein paar Wochen nach dem zu bekundenden Vorfall vor Gericht erscheint, so können wir nahezu immer mit Sicherheit annehmen, daß das Kind unter dem bewußten oder unbewußten Einfluß dritter Personen steht, die mit ihm gesprochen haben. Hierüber herrscht volle Einigkeit unter den Gelehrten; aber die Praxis glaubt den Kindern doch! Hier steht offenbar in vielen Fällen der Richter selbst unter der Suggestion des treuherzigen Eindrucks des Kindergesichts.« [1])

Weiteres hierüber siehe bei dem Kapitel »Suggestion«.

Ferner mangelt dem Kinde die richtige Bewertung des Zeitmaßes und der Raumverhältnisse, und zwar das letztere dem Kinde der Großstadt infolge der beschränkten Bewegungsfreiheit mehr als dem Landkinde. Die Zeit aber »spielt im Gerichtssaale eine große Rolle, z. B. bei der Prüfung der Frage, ob ein Alibibeweis ganz oder nur zum Teil als gelungen zu gelten hat usw.«. [2]) Haben aber selbst erwachsene Menschen keine Ahnung, was beispielsweise 5 Minuten bedeuten, um wieviel weniger die Kinder. »Ist es schon an und für sich ein großer Unterschied, ob wir 5 Minuten in banger Spannung im Vorzimmer des Zahnarztes oder in einer unterhaltenden Theatervorstellung zubringen, so wird die Dauer kürzerer Zeitspannen von ungebildeten Leuten (und Kindern. D. V.) in der Regel überschätzt.« Dr. *v. Pannwitz* gibt in seinem Vortrage »Die Psychologie des Gerichtssaales« ein einfaches Mittel an, die Zuverlässigkeit derartiger Zeitangaben an Gerichtsstelle bei Erwachsenen prüfen zu können, das sich ebenso leicht bei Kindern anwenden läßt. Er sagt: »Betritt ein Zeuge, von dem man annimmt, daß er die Zeit nicht zu schätzen versteht, den Gerichtssaal, so möge man eine anwesende Person, beispielsweise einen Gendarmen, ... veranlassen, auf die Uhr zu sehen und sich

---

[1]) Dr. *v. Pannwitz*, Die Psychologie des Gerichtssaals.
[2]) Ebenda.

den Zeitpunkt der Vernehmung zu merken. Fragt man sodann nach beendetem Verhör den Zeugen: Wie lange sind Sie vernommen worden? und antwortet der Zeuge, wie es häufig vorkommt: 15—20 Minuten, während seine Vernehmung in Wirklichkeit nur 6 Minuten gedauert hat, so ist ... unzweideutig erwiesen, daß der Zeuge keine Ahnung von Zeitbestimmungen hat. Die Rückschlüsse auf den jeweiligen Fall sind selbstverständlich.« Und an einer andern Stelle sagt dieser selbe juristische Praktiker: »Die Kinder insbesondere haben keine Ahnung von Zeitbestimmungen.« Darum hat es nicht nur keinen Zweck, es ist sogar unstatthaft und im höchsten Grade zu verwerfen, wenn Kinder als Zeugen vernommen werden, um eine gewisse Zeitdauer festzustellen, oder wenn man die Aussagen der Kinder über Zeitwerten als Belag oder Gegenbelag für einen versuchten Alibibeweis benutzt.

Kinder jüngerer Jahrgänge nach der Zeitdauer eines Vorganges oder den räumlichen Verhältnissen zu fragen, widerspricht sogar den einfachsten pädagogischen Grundsätzen, da eben ein solches Kind kaum eine Vorstellung von der Zahl als Zeit- oder Raumgröße hat. Auch das so häufig beliebte Abschätzungsverfahren ist durchaus nicht am Platze. Man frage z. B. an den Kindern unbekannten Orten bei Entfernungen über 10 m, wie weit es wäre, und man wird in den allermeisten Fällen eine falsche Antwort erhalten. Die vergleichsweise Entfernungsschätzung ergibt gleichfalls die Unfähigkeit des Kindes, hierin Angaben zu machen, welche für die Beweiserhebung auch nur von geringstem Nutzen sein könnten.

Gänzlich unstatthaft ist es, wenn gar der die Untersuchung führende Richter seine Frage etwa in folgender Weise formulieren würde: »Wie weit warst du von den Männern, die sich schlugen, entfernt, vielleicht wie von hier bis zu jenem Hause, jenem Baume?« Ich wette, in den meisten Fällen wird das Kind mit »Ja« antworten. Das »Nein« bringen nur sehr wenige heraus, nur geistig

hochbegabte; das normale Durchschnittskind setzt sich ungern zu dem Fragenden, besonders wenn dieser ihm gegenüber eine Autorität bedeutet, in einen gewissen Gegensatz. Tritt von seiten des Richters gar noch Unmut hinzu, der sich in Worten, mit heftigem Tone gesprochen, ja auch nur im Blicke äußert, so könnte er alles, auch das Unmöglichste, aus dem Kinde herauslocken. Ein kurzes Beispiel möge dies bestätigen.

Auf meine Bitte in den Zeitungen um Mitteilungen über Kinderaussagen schreibt mir eine Dame, Frau Hauptlehrer R., ein Erlebnis aus ihrer eigenen Kindheit. Es handelte sich um ein geringes Vergehen eines Mannes, eines Schäfers, neben dem die erwähnte Dame, damals ein Kind von 9 bis 10 Jahren, während des Augenblicks der Tat gestanden hatte. Ich lasse die Stelle des Briefes folgen: »Nach einiger Zeit wurde ich vor Gericht geladen. ... Mir kam im Anfang die ganze Sache sehr lächerlich vor, namentlich als mein ‚Onkel', der Amtsrichter, mich fragte, ob ich mit dem Angeklagten verwandt sei. So was dummes, das wußte doch der Onkel ganz genau: ich, das Pfarrerstöchterlein, verwandt oder verschwägert mit dem Schäfer!? Ich lache deshalb hell heraus. Darauf werde ich vom Herrn Amtsrichter streng auf den Ernst der Sache aufmerksam gemacht, und von da an war es mit meiner Unbefangenheit vorbei. Er hätte mir jede Antwort in den Mund legen können. Daß ich den Angeklagten gesehen und gesprochen, bejahte ich wahrheitsgetreu; über Zeit und Stunde hatte ich keine Ahnung, sagte nur ‚ja', weil mir eben gesagt wurde, es wäre wohl so gewesen. ‚Wie weit warst du von dem Angeklagten entfernt, als die Schafe das Kraut abfraßen? Wohl ungefähr so weit wie von hier nach B.s Haus?' (Das waren wohl 50 m.) ‚Ja,' sage ich, obwohl ich dicht daneben gestanden hatte. Es war die Antwort wohl von keinem großen Belang; ... doch ich hatte die Unwahrheit gesagt, nicht mit Bewußtsein, hatte auch nicht den geringsten Zweck dabei, aber der Onkel Amtsrichter

fragte: Nicht wahr, ungefähr so weit war es? und da sagte ich einfach ja.«

Gelegentlich einer Spielstunde habe ich die Schüler meiner Klasse, Knaben und Mädchen von 8 1/2 bis 10 Jahren, die Länge des Schulhofes abschätzen lassen. Es erübrigt sich, die Resultate der einzelnen Abschätzungsleistungen, etwa 50 an der Zahl, hier wiederzugeben; denn nicht ein einziges Kind war im stande, die Entfernung, 17 1/2 m, auch nur einigermaßen richtig anzugeben. 12 m war das Höchste, das sie brachten; sie unterschätzten alle. Und dabei war gelegentlich der Heimatkunde in der Stunde oder 2 Stunden vorher absichtlich mit dem Meter-Lineal tüchtig gemessen worden, die Schultische, das Schulzimmer, das Schulhaus u. a. m., mit Ausnahme natürlich des Hofes.

Auch das lange Warten der als Zeugen vorgeladenen Kinder darf bei unsern Ausführungen nicht außer acht gelassen werden. Oft erleben wir, daß Zeugen für den frühen Vormittag vorgeladen werden und erst nach Stunden zur Vernehmung gelangen. Das trifft Erwachsene und Kinder in gleichem Maße. Unsere Landkinder wohnen oft sehr weit von der Stadt, woselbst sie vernommen werden sollen. Da heißt es frühe aufstehen, um zu der in der Vorladung angegebenen Zeit an Ort und Stelle zu sein. Die Aufregung hat sie kaum einen Bissen genießen lassen; denn die Scheu vor dem Gerichte, die Abneigung, mit ihm in irgend einer Weise zu tun zu haben, ist bei ihnen, besonders den Kindern der Landbevölkerung, groß. In Eile wird der oft stundenlange Weg zurückgelegt, um ja keine Minute zu spät zu erscheinen. Müde und abgemattet ist es endlich da und sieht sich mit einem Male inmitten vieler anderer es neugierig musternder Menschen entweder auf einem zugigen, eiskalten Korridor oder in einem kahlen, überheizten Zimmer stehen. Selten weisen unsere Gerichtshäuser ein ordentliches Zeugenzimmer auf. Und doch müßte gerade hier der Grundsatz gelten, durch gemütlich ausgestattete

Umgebung das Kind zutraulich zu machen. Aber statt dessen —? Der Abgeordnete *Brömel* wird nicht so unrecht haben, als er in der Sitzung des Abgeordnetenhauses vom 17. Februar 1906 den Ausspruch tat: »Der Zustand der Räume, in denen man den Zeugen zumutet, oft stundenlang zu warten, schreit zum Himmel.« Hier nun bleibt das Kind, bis es an die Reihe kommt. Nachdem es seine anfängliche Scheu einigermaßen überwunden, wagt es schüchtern Blicke um sich zu werfen. Das erste sind die Menschen; verstohlen beschaut es sich einen nach dem andern. Dann folgen die Gegenstände im Zimmer; bald ist es auch damit fertig. Doch ist aber mittlerweile eine geraume Zeit verstrichen und die Zahl der mit ihm Wartenden zusammengeschmolzen. Schon während seiner Beobachtungsbeschäftigung hat es die Furcht, seinen Namen zu überhören, in die Nähe der Türe getrieben. Stunde auf Stunde verrinnt, und noch immer wartet es. Die Aufregung steigert sich in dem Grade, als die Zeit vorschreitet und der Raum leerer wird. Hunger und Durst und Müdigkeit tun das ihrige und jedesmal, wenn ein neuer Name genannt wird, schrickt es zusammen. Die Nerven sind aufs höchste gespannt, und die Erregung bricht sich schließlich in einem Guß von Tränen Bahn. Endlich ertönt sein Name. Nur mit Mühe vermag es die momentane Lähmung der Angst von den Gliedern zu schütteln und überschreitet nun pochenden Herzens, mit wirrem Kopf und fieberhaft jagendem Puls die Schwelle des Gerichtssaales, um in diesem Stadium der übermäßigen Erregung seine Zeugenaussage abzugeben, von der manchmal Leben und Tod eines Menschen — wohlgemerkt eines Menschen! — abhängt, die aber doch zum mindesten mit entscheidend wirken soll für das »Schuldig« oder »Nichtschuldig« der Richter, die entscheiden soll über die höchsten Güter des Menschen, über Ehre und Freiheit. Was wäre wohl widernatürlicher!?

Gewiß, unvorhergesehene verlängernde Momente können bei Verhandlungen eintreten. Doch aber erscheint mir

die Forderung einer besseren Taxierung der Terminstunden nicht gar so ungeheuerlich, wenn man bedenkt, daß man oft um 10 Uhr zur Vernehmung bestellt ist, vor 12 oder 12 1/2 Uhr kaum vorgerufen wird. Wenn es wirklich einmal vorkommen sollte, daß Richter und Beisitzer einige Minuten warten müßten, bis die nächste Partei erscheint, so ist das als kein zu großes Unglück zu betrachten. Das Gericht und der Richterstand sind doch schließlich für die Gesamtheit des Volkes geschaffen und haben somit auf dieses Rücksicht zu nehmen und nicht umgekehrt. Jedenfalls aber muß auf diesem Gebiet in der angedeuteten Weise Änderung geschaffen werden, so ist der Verfälschung geradezu Tor und Tür geöffnet.

Anschließend an dieses Kapitel soll gleich einer andern juristischen Einrichtung, des leidigen Vorverhörs durch die niederen Polizeiorgane, eingehende Erwähnung und Würdigung zu teil werden. Die Zeugenvernehmung der Kinder verlangt bei ihrer individuellen Eigenart psychologisches Verständnis derselben. Sucht man aber schon bei den Richtern selber sehr oft vergebens darnach, so wäre es geradezu lächerlich, bei Gendarmen, Polizisten, Schutzleuten usw. von der Kenntnis solcher Dinge etwas vorauszusetzen; denn daß der Kasernenhof und der Umgang mit Rekruten eine geeignete Vorbildung dazu gewähren sollte, erlaube ich mir in gelinden Zweifel zu ziehen. Der bekannte Unteroffizierton ist nicht umsonst sprichwörtlich geworden. Diesen aber, was wohl bei den Verhören durch die genannten Beamtenkategorien in der Mehrzahl geschieht, den Kindern gegenüber anschlagen, heißt nichts anderes, als ihnen Antworten oktroyieren. Oft genügt schon ein scharfer Blick, ein mißbilligendes Wort, um den Kindern die Ansicht des Fragers zu suggerieren. Und doch erscheint in manchen Gegenden unseres lieben Vaterlandes, z. B. in Züchtigungssachen wider den Lehrer, im Auftrage der Kgl. Staatsanwaltschaft der Herr »Wachtmeister« in der Schule, um die Kinder zu Protokoll zu vernehmen. Wo dieses Ge-

schäft wirklich dem Kreisschulinspektor übertragen ist, ist es eine Ausnahme, zu deren Herbeiführung, wie dem Verfasser vor etwa 2 Jahren ein ihm bekannter Kreisschulinspektor versicherte, es vielfach erst einer besonderen Bitte bedarf. Im Interesse des Lehrers und dem der Kinder in diesem einen angedeuteten Falle und im Interesse der ganzen Menschheit im allgemeinen müßten die Vorvernehmungen Jugendlicher nicht nur ausnahmsweise, sondern ausnahmslos aus den Händen der niederen Polizeibeamten in die psychologisch geschulter Männer — worunter nun nicht gerade immer der Kreisschulinspektor verstanden werden muß — gelegt werden. Die Schädlichkeit und Unhaltbarkeit dieser Institution hat u. a. auch der verstorbene Abg. *Lenzmann* klar erkannt. Er forderte kurz vor seinem Tode, daß die polizeilichen Vernehmungen ausgemerzt und das ganze Vorverfahren in die Hand von richterlich geschulten Beamten gelegt werden solle. Nur hätte er noch einen Schritt weiter gehen und verlangen sollen, daß mit der Voruntersuchung Jugendlicher nur ein psychologisch geschulter Jurist betraut würde, der mit dem Kinde nicht umgeht wie mit einem Erwachsenen und tief unter ihm Stehenden, sondern der sich dem jugendlichen Zeugen — und das Gleiche gilt von dem jugendlichen Angeklagten — gibt wie der sorgende, liebevolle Vater, der das Kind in seiner Eigenart begreift und dementsprechend sein Benehmen ihm gegenüber einrichtet; denn das Kind will verstanden sein. Daß aber hierin bei unsern Richtern viel zu wünschen übrig bleibt, wird auch so mancher Erwachsene erfahren haben, der gezwungen gewesen ist, in irgend einer Form mit dem Gerichte zu tun zu haben.

Ich kann es mir nicht versagen, eine diesbezügliche Stelle aus einem »Justiz und Volk« betitelten höchst beachtenswerten Artikel der »Köln. Ztg.« hier anzuführen. Sie lautet: »Zweifellos ist, daß in die Strafkammern, die über die höchsten Güter des Menschen, Freiheit und Ehre, zu richten haben, die besten und erfahrensten

Richter hingehören, Leute, die nicht nur über gründliche, juristische Kenntnisse verfügen, sondern einen klaren Blick für die Verhältnisse des praktischen Lebens, psychologisches Feingefühl und ein warmes Herz haben, das sie befähigt, Menschliches, Allzumenschliches nicht nur in juristischen Formen zu fassen, sondern auch menschlich natürlich zu verstehen und zu richten. ... Der zweite Punkt ... betrifft den Verkehr des Richters mit dem Publikum, insbesondere mit den Angeklagten und den Zeugen. Namentlich über die Behandlung der letztern wurde im Reichstage geklagt, und, wie jeder, der die Verhältnisse kennt, zugeben wird, mit Recht. Mag man es auch mit dem Staatssekretär dem Richter zugute halten, wenn er im Verkehr mit unbequemen und schwerfälligen Leuten hier und da einmal die Geduld verliert und mehr deutlich als liebenswürdig wird, so steht doch fest, daß sich an manchen Gerichten und bei manchen Richtern ein Ton herausgebildet hat, der als durchaus unangemessen bezeichnet werden muß. Da gibt es cholerische oder nervöse Naturen, die, nachdem sie sich aus den Akten oder der Verhandlung ein bestimmtes Bild der Sache gemacht haben, unwillkürlich gereizt werden, wenn ihnen ein Zeuge entgegentritt, dessen Aussage nicht in ihre Auffassung hineinpaßt, die eine solche Aussage wie einen ihnen angetanen Tort empfinden und den Zeugen wie eine Art persönlichen Feind behandeln. Dann gibt es andere, namentlich jüngere Richter, die es überhaupt der Würde der Justiz schuldig zu sein glauben, daß sie, wie eine alte Prozeßordnung dem Richter vorschreibt, dasitzen ‚wie ein griesgrimmender Löwe‘, selbst unnahbar und unwirsch, andrerseits aber bereit, jede Ungeschicklichkeit, jedes aufgeregte Wort mit Ordnungsstrafen zu ahnden. Und während so die Zeugen wie Rekruten oder Schulbuben behandelt werden, wird mit den Angeklagten zuweilen verfahren wie mit überführten Verbrechern, und zwar Verbrechern schlimmster Art — sollte es sich auch nur um einen harmlosen Preßprozeß handeln....

Es gibt eben eine ganze Anzahl Richter, die von den alten preußischen, in gewissen Beamtenkategorien geradezu zum Dogma gewordenen Traditionen nicht lassen können, daß der Beamte eine Art Elitemensch, daß der königliche Dienst eine über alles Irdische erhabene Beschäftigung sei und daß der Beamte in und vielleicht auch außer dem Dienste dieser seiner Erhabenheit über das *profanum vulgus* unter allen Umständen Ausdruck verleihen müsse, und zwar am besten und deutlichsten durch — Grobheit. Eine solche Auffassung ist aber nicht geeignet, der Justiz besondere Sympathien zu erwerben, zumal bei den zahlreichen Leuten aller Stände, die ohnehin nur mit einem gewissen Zagen mit dem Gericht in Beziehung treten, weil sie unwillkürlich mit diesem Worte stets den Begriff von etwas Unheildrohendem verbinden. Wer einmal so behandelt worden ist, der nimmt den Eindruck mit, daß das Gericht eine Stätte ist, wo man ohne Grund schlecht behandelt und mit seinem Anliegen nicht ordentlich angehört wird, wo der Richter allmächtig und das Publikum hilflos ist und sein Recht nicht wahren kann, kurz, eine Einrichtung, die kein Vertrauen erweckt und der man sich, nicht nur als Angeklagter, sondern auch als Zeuge möglichst fern halten soll. Dieser Eindruck ist häufig der einzige und bleibende, und so erzieht mancher Richter durch sein bloßes äußeres Verhalten das Publikum, namentlich das der geringeren Stände, dazu, in ihm statt eines Freundes und Schützers einen lästigen Schikaneur und Feind zu sehen — und verwundert sich obendrein noch, daß das Zutrauen zur Justiz schwindet.«

Ich habe diesen Worten weiter nichts hinzuzufügen als das, daß der Einfluß eines solchen »unnahbaren und unwirschen« Wesens auf ein Kindesgemüt noch viel intensiver wirkt, als auf die Erwachsenen, selbst die »der geringeren Stände«, und wahrlich nicht zum Nutzen der objektiven Wahrheit. Es gibt aber immer noch Richter in beträchtlicher Anzahl, die da meinen, durch Ein-

schüchterung am ehesten zum Ziele zu gelangen, von den Polizeibeamten gar nicht zu reden.

Es ist bei uns, nicht bloß allein von frauenrechtlerischer Seite, sondern auch von namhaften Pädagogen und Psychologen, so vor etwa 40 Jahren von *Dörpfeld* und in neuester Zeit von *Trüper*, die Forderung zur Einführung von »Jugendgerichtshöfen« gestellt worden, die sich in Amerika recht gut bewährt haben. Es wäre zu wünschen, daß der Verwirklichung dieser Idee von maßgebender Seite nahegetreten würde; dann würden Fälle, wie die nachfolgenden, die so großes Aufsehen und berechtigten Unwillen erregt haben, einfach zu den Unmöglichkeiten gehören.

»Arolsen, 8. Okt. (1905). Was für einen Wert ‚Geständnisse' von beschuldigten Kindern oft haben, zeigt folgender drastischer Fall. In Weimar sollte ein 12jähriger Knabe ein Paket, das er für einen Major a. D. zur Post tragen sollte, und das beim Adressaten nicht angekommen war, unterschlagen haben. Der Knabe hatte anfänglich jede Schuld in Abrede gestellt, dann aber, von dem ihn vernehmenden Kriminalbeamten hart und drohend angelassen, (man habe ihm gesagt, wenn er noch weiter lüge, werde er Schläge bekommen, daß er die Wände hinauflaufe — so fügte der ‚Gen.-Anz. f. Dortmund und Umgegend' in Nr. 273 seines Unterhaltungsblattes hinzu) ausgesagt, er habe das Paket geöffnet, sich 20 M daraus angeeignet und diese zum Teil vernascht, zum Teil im Schießhaushölzchen vergraben, das Paket selbst aber in die Ilm geworfen. Daraufhin wurde vom Staatsanwalt Anklage erhoben. Nicht lange darnach stellte sich heraus, daß das Paket richtig auf der Post eingeliefert, der Adressat aber am Bestellungsorte lange nicht gefunden worden war, so daß er die Sendung erst verspätet erhielt. Auf dem Postamte hatte man, als die Polizei nachforschte, in einer falschen Liste gesucht und daher die Aufgabe nicht verzeichnet gefunden.«

Der »Frankf. Ztg.« wird geschrieben: »Es ist in einer

Kreisstadt Westfalens. Vom Wall aus gelangt man durch einen hübschen Garten ins Offizier-Kasino. Zwischen den Pfosten der Gartentür haben eines Tages böse Buben in geringer Höhe vom Boden einen Draht ausgespannt, über den ein Offizier gestolpert oder nach andern Aussagen sogar gefallen ist.... Als der Offizier fällt, erheben einige umherstehende Buben ein wahres Freudengeheul, bis sie der des Weges kommende Polizeiwachtmeister beim Kragen faßt und zum Verhör ins Rathaus bringt. Es wird ein Protokoll aufgenommen und vom Bürgermeister unterschrieben, ein Protokoll, worin die beiden 7—8jährigen Schüler sich als Täter hinstellen und die Einzelheiten der Tat auch angeben. Als Zeuge fungiert der Wachtmeister, und den Schluß bildet das übliche: v. g. u., und dann folgt die eigenhändige Unterschrift der beiden Schüler. Diese besuchen verschiedene Schulen. Das Protokoll wird mit einigen begleitenden Worten den betreffenden Rektoren zugestellt, damit sie die Sünder ‚im Wege der Schulzucht‘ bestrafen. Nach ‚Kenntnisnahme und weiteren Veranlassung‘ in der einen Schule (der Schüler hatte auch hier seine Tat gleich zugegeben) nahte das Unglück dem letzten Frevler. Am Samstag wird mir als Klassenlehrer das Schriftstück überreicht. Ich hatte noch nichts von der ganzen Sache gehört, kannte den Schüler ein ganzes Jahr und konnte mir nicht denken, daß der Knirps es wirklich gewesen sein sollte. So verschwand also das Schriftstück in einer der weiten Schulmeistertaschen, um erst am Montag wieder zu erscheinen. Als ich an diesem Tage zur Schule ging, erwartete mich schon die Mutter des Schülers und sagte, daß ihr Karl es wirklich nicht gewesen sei, er habe nur aus Angst alles zugegeben, wüßte auch selbst nicht, was. Ich versprach ihr, mich auch jetzt nicht aus der Ruhe bringen zu lassen.... In der Schule sagte mir Karl, indem er meine Hände umfaßte:

‚Herr Lehrer, ich bin es wirklich nicht gewesen.‘

‚Du hast aber doch unterschrieben.‘

‚Ich meinte, das müßte ich.'

‚Wer ist es denn gewesen? Du warst doch immer dabei und hast alles gesehen.'

Er nannte nun zwei 12—13jährige Schüler. Den einen konnte ich gleich holen lassen, und er betrat mit den Worten:

‚Ich bin's aber nicht gewesen!' die Klasse. Ich fragte ihn dann, wer von ihnen den Draht gerade und glatt gemacht habe. (Um neuen zu kaufen, hatten beide kein Geld.) Ich hatte einen guten Griff getan. Erstaunt über meine Kenntnisse, bekannte er sich hierzu, alles weitere aber habe der andere fast ganz allein gemacht. Den beiden kleinen Buben hatten sie unter den schwersten Bedrohungen befohlen, da stehen zu bleiben und so die Schuld auf sich zu nehmen. Er gestand denn auch bald alles. Ich war froh und habe Schüler und Protokoll ‚zur Kenntnisnahme und weiteren Veranlassung' zurückgegeben.«

Soweit die Zeitungsberichte. Handelt es sich in diesen Beispielen auch nicht gerade um reine Zeugenvernehmungen, so ändert das doch nichts an der Tatsache der Aussagefälschung, hervorgerufen durch die verkehrte Behandlung von seiten der Polizei. Der Beweis aber ist damit wohl erbracht, daß diese kriminalistisch und psychologisch ungeschulten Beamten nicht die geeigneten Organe sind, um die Untersuchung und Zeugenvernehmung Jugendlicher im Vorverfahren zu führen.

Die Aussage des Kindes ist nichts Einfaches, durch keine Logarithmenreihe oder den »gesunden Menschenverstand« berechen- oder abschätzbare Sache. Sie ist vielmehr das verwickelte, gleichsam einen gordischen Knoten bildende Resultat vielfacher in- und aufeinander wirkender, in physischen und psychischen Ursachen begründeter Faktoren, zu dessen Lösung es anderer Mittel bedarf, als des Draufgängertums jenes Makedoniers Alexander und seiner in Mars verwandten Vettern von heute. Um die verschlungenen Fäden dieser psychischen Komplikationen

in geordneter Weise zu entwirren, ist einzig und allein der Fachmann, d. h. der Psychologe oder Psychiater am Platze, so lange nicht der Forderung gerecht geworden ist: Psychologische Vorbildung unserer Juristen. Polizisten und Gendarmen mögen achtenswerte Leute, in ihrem Beruf tüchtige Beamte sein; aber von dem kindlichen Seelenleben können sie aus den Paragraphen ihrer Dienstinstruktion nichts gelernt haben.

Rechtsanwalt Dr. *Graff* nennt in einer Elberfelder Stadtverordnetenversammlung im Februar 1906 diese Einrichtung, daß man den untergeordneten Beamten die Aufnahme wichtiger Protokolle anvertraut, und daß die Gerichte diesen Schriftsätzen der Kriminalsergeanten außerordentliches Gewicht beilegen, etwas deutlich zwar, aber gewiß nicht unrichtig, geradezu gemeingefährlich. Dieses Verfahren sei unter keinen Umständen zu billigen.

Darum fort mit dieser mittelalterlichen Institution, fort mit derselben im Interesse der Kinder, im Interesse der Lehrer, im Interesse der Menschheit. Wende mir niemand ein, es seien nur zwei Fälle bekannt gegeben. Wer mit offenen Augen die Vorkommnisse des täglichen Lebens betrachtet, wird Fälle aus seiner eigenen Erfahrung hinzufügen können, die dasselbe beweisen.

Hierbei will ich noch einer andern von üppigstem Bureaukratismus zeugenden Einrichtung unserer hl. Justitia, die geeignet ist, ein empfängliches Kindesgemüt aufs heftigste zu erregen und der Beeinflussung den günstigsten Boden zu bereiten, gedenken: der üblichen, durch Schema f vorgeschriebenen formellen Vorladung, als Zeuge zu erscheinen, auch an Kinder. Ein Beispiel ist wohl auch hier am ehesten geeignet, uns dies zu veranschaulichen. Aus einer Stadt an der Ruhr wird der »Frankf. Ztg.« geschrieben: »Komme ich dieser Tage zu einer befreundeten Familie und finde alles in größter Aufregung. Die Mutter läuft mit vom Weinen geröteten Gesicht umher und deutet auf meine wiederholte Frage, was denn passiert sei, stumm auf ein amtliches Schriftstück. Ich sehe

mir die Urkunde an, eine polizeiliche Vorladung: »An den Schüler X. Y. (Es ist der jüngste Sprößling der Familie, ein hoffnungsvoller Quartaner, 12 Jahre alt.).. Sie werden beschuldigt usw., Sachbeschädigung und Unfug verübt zu haben, und sollen dieserhalb dann und dann vernommen werden.« So ähnlich lautete die Vorladung, unterzeichnet von dem zuständigen Kriminalkommissar und mit dem Amtssiegel der Stadt versehen...

»Ja, und denken Sie nur,« sagt schluchzend die Frau des Hauses, »eine ganze Anzahl der Kinder aus der Straße ist als Zeuge vorgeladen.«

Und richtig zeigt sie mir auch eine solche Zeugenvorladung, in der höchst förmlich zu lesen stand, daß »Sie (es war ein 10jähriger Junge) in der Sache X. Y. wegen Sachbeschädigung und Unfug als Zeuge vernommen werden sollen«.

Es wäre interessant, den weiteren Verlauf dieser Sache, insbesondere die Art und Weise der Vernehmung vor dem Polizeibureau, zu kennen.

Als schwerwiegendste Folge der Vorvernehmung der Kinder durch dazu ungeeignete Personen ist die starke suggestive Beeinflussung der Erinnerung und Darstellung durch die jugendlichen Zeugen anzusehen. Selbstverständlich sind die Ursachen der Suggestion weit mannigfaltigere; sie sollen im nachfolgenden des näheren dargelegt werden. Daß die Wahrnehmung ebenso, wie die Erinnerung und Aussage, der Macht der suggestiven Beeinflussung unterworfen ist, bedarf wohl kaum der besonderen Betonung. Ehe ich aber näher hierauf eingehe, sei mir gestattet, den Begriff »Suggestion« näher zu präzisieren. Ein Beispiel wird mir dies erleichtern. Dr. Frhr. *v. Schrenck-Notzing* erzählt in seiner Abhandlung »Über Suggestion und Erinnerungsfälschung im Berchtold-Prozeß«: »Ich konnte mehrere gesunde Arbeiter, die ich zum ersten Male in meinem Leben sah, durch starke Affirmation dahin bringen, daß sie schließlich bezeugten, einer fingierten Körperverletzungsscene beigewohnt zu haben. Ich be-

zweifle nicht, daß diese Personen ihre Angaben beschworen hätten.« Wider Wissen und Willen waren sie zu ihrer jetzigen subjektiven (irrigen) Überzeugung gelangt. Etwaige Gegen- oder Hemmungsvorstellungen waren vollständig unterdrückt und konnten nicht mehr klärend und berichtigend zur Geltung kommen. »So lange wir für diesen psychischen Vorgang kein prägnanteres Wort kennen, sind wir vollkommen berechtigt, denselben als Suggestion zu bezeichnen.« »Suggestion heißt Beeinflussung, ist die Zwangsjacke des Denkens, ein seelisches Element, welches die freie Denkungsweise des Menschen stört und zum Teil zerstört, und diesem Moment kann sich kein Mensch entziehen, weder der Gebildete noch der Ungebildete, der eine ist in höherem Maße demselben zugänglich, der andere minder.« (*v. Pannwitz.*) Ich füge hinzu: Diesem kann sich vor allem ein Kind nicht entziehen. Denn bei ihm sind die vorerwähnten als Hemmungsvorstellungen bezeichneten seelischen Bedingungen, die »Gegensuggestionen«, in entsprechend geringerem Grade vertreten, da ihm noch die logische Reife, das »geistige Kriterium« des Erwachsenen abgeht.

Die Ursache der Suggestion kann eine sehr verschiedene sein. Am häufigsten tritt wohl die Verbalsuggestion auf. Elternhaus und Schule sind Pflanzstätten der Erziehung des Kindes, sind aber auch der Boden, auf dem so manche pädagogischen Fehler wachsen und gedeihen, die das Kind gerade für das gesprochene Wort einer ihm autoritativen Persönlichkeit nur zu empfänglich macht. Die wenigsten Eltern erziehen ihren Liebling in der Weise, daß er schon in früher Jugend auf eigenen Füßen zu stehen vermag, sich selbst in für ein Kind schwierigeren Lagen zu helfen fähig ist. Die Folge ist, wenn nicht noch zur rechten Zeit eine Änderung in der Erziehung eintritt, eine Unbeholfenheit des zum Jüngling und Manne herangereiften Knaben selbst den natürlichsten Vorkommnissen des täglichen Lebens gegenüber. Und ist die Bevormundung in intellektueller Beziehung etwa

geringer? Ich bedaure stets aus tiefstem Herzen das Bürschchen, dem Vater, Mutter oder Geschwister oft Wort für Wort seine schriftlichen Aufgaben diktieren und seine Rechenexempel für ihn lösen, damit er ja nicht seinen Geist übermäßig anzustrengen brauche. Er ist ja noch so klein!

Leider ist auch die Schule infolge Überfüllung und Überbürdung nicht immer in der Lage, das Kind schon von frühe auf in gewünschtem Maße zum selbständigen Gebrauch seiner Verstandeskräfte anzuhalten und es daran zu gewöhnen, nachzuprüfen, was es gesehen, gehört oder gelesen hat. Es ist ja sehr schön und bis zu einem gewissen Grade erstrebenswert, daß die Kinder in Fällen, in denen von andern Personen die Wahrheit einer Sache angezweifelt wird, mit dem Gegenargument kommen: Der Herr Lehrer hat es gesagt, also ist es richtig. In zweifelhaften Fällen oder solchen, die für den kindlichen Geist noch zu hoch sind, mag es gelten, sonst aber kann mit der Gewöhnung zur Selbständigkeit, mit der Ausbildung seiner kritischen Vernunft nicht frühe genug begonnen werden. Keine Unmündigen und »geistigen Mumien«, sondern klar schauende und scharf denkende, selbst prüfende Menschen! Das sei das Ziel unserer Erziehung und unseres Unterrichts.

Entsprechend dem denkschwachen und denkträgen Kinde ist das schüchterne der suggestiven Wirkung einer autoritativen Beeinflussung mehr ausgesetzt als der Kecke und Lebhafte, ganz besonders dann, wenn etwa noch eine Einschüchterung durch den Fragenden erfolgt. Affektzustände aber, Angst, Schreck, Furcht, Entsetzen, Parteilichkeit spielen bei der Verfälschung der Wahrnehmung sowohl als auch der Erinnerung und Aussage eine schwerwiegende Rolle. Denn das Kind läßt sich noch zu sehr von seinen Gefühlen leiten; es gewährt der Stimme der Vernunft, der streng sachlichen Gerechtigkeit noch keinen oder doch nur geringen Einfluß auf seine Aussagen oder Urteile; es vermag noch nicht das Senk-

blei der Logik gleich dem gebildeten Erwachsenen an seine Reden und Handlungen anzulegen; ihm fehlt noch die Fähigkeit der »kritischen Besinnung«. »Sein Geist hat noch kein Verhältnis von Grund und Folge, die deshalb ebenso gut richtig wie verkehrt aufgefaßt werden können.« (Dr. *Wilh. Ament.*)

Zur Illustration dieser Ausführungen weise ich auf das schon mitgeteilte Beispiel der Suggestion durch Parteilichkeit (S. 22) und auf den »Fall Noelle« (S. 13 u. f.) hin.

Es ist mit Genugtuung zu begrüßen, daß in gerichtlichen Erkenntnissen — hin und wieder wenigstens — auf die hochgradige Suggestibilität gebührende Rücksicht genommen wird. Ich will es nicht unterlassen, die mir bekannten Fälle dieser Art hierselbst anzuführen. Leider sind mir, außer dem wohl allgemein bekannten Falle des katholischen Geistlichen *Malzi*, keine Erkenntnisse über Verurteilungen, gestützt allein auf Kinderaussagen, zugänglich gewesen. Beispiele dieser Art mußten also, trotzdem ihrer überwiegend mehr sind, zu meinem Leidwesen unterbleiben.

Das Landgericht Stettin (10. 8. 03) begründet den Freispruch eines wegen Überschreitung des Züchtigungsrechts angeklagten Kollegen folgendermaßen: »Bei dem fast gleichen Wortlaut der Aussagen dieser vier Mädchen aber mußte sich der Verdacht aufdrängen, daß sie in irgend einer Weise beeinflußt worden sind, oder daß sie sich untereinander besprochen oder verabredet haben, auch verwickelten sie sich beim Befragen über die Zeit in Widersprüche insofern, als die einen behaupteten, es sei im Sommer gewesen, während es nach der Aussage der andern im Herbst gewesen sein sollte, so daß ihr Zeugnis schon deshalb höchst zweifelhaft erschien. Noch hinfälliger aber wird es durch das völlig einwandfreie Zeugnis der Lehrer Y. und Z. Y. hat gleich, nachdem bekannt geworden war, daß die X. infolge einer Mißhandlung des Angeklagten erkrankt sein sollte, in der Klasse nachgefragt, wer etwas von der Mißhandlung wüßte.

Darauf hat sich nur die Schwester der Verstorbenen und eine andere Schülerin N. gemeldet; die heutigen Zeuginnen A., B., C. haben sich nicht gemeldet. Auch der Lehrer Z. hat in der Klasse herumgefragt, wer etwas von der Sache wüßte, worauf sich wiederum nur die Schwester und die N. meldeten. Letztere hat aber beim Befragen nichts zu erzählen gewußt. Es bleibt also nur das Zeugnis der Schwester der Verstorbenen übrig, das aber allein nicht von großer Erheblichkeit sein konnte. ... Nahe liegt indessen die Annahme, daß die Mutter darüber gesprochen hat, und daß das Kind das Gehörte dann, wie bei Kindern ja so leicht geschieht, als eigenes Erlebnis dargestellt hat.« [1])

Andrerseits soll hierbei aber gleichzeitig erwähnt werden, daß viele Gerichtshöfe unter gänzlicher Außerachtlassung dieses Motivs schlankweg auf Grund von Kinderaussagen zur Verurteilung gelangen. Ein Kollege wurde von dem Landgerichte Plauen, 2. Strafkammer, zu 20 M Strafe und 15 M Buße für vier Schläge aufs Gesäß verurteilt, weil, wie aus den »zurückgebliebenen Spuren« und »aus den Angaben des (gezüchtigten. D. Verf.) Knaben« (!) hervorgehe, sie »sehr stark und schmerzhaft gewesen« seien. [2]) Wenn hier also sogar die Aussage des gestraften, durch Parteilichkeit doch entschieden suggestiv beeinflußten Knaben als ein vollgültiges Zeugnis angesehen wird, wie sollte man da erwarten, daß die wissenschaftlichen Ergebnisse der Aussagepsychologie gar noch bei den Bekundungen an dem Straffalle physisch unbeteiligter Kinder Berücksichtigung fänden. Die gestraften Kinder selber und deren Eltern sind stets durch Parteilichkeit beeinflußt; sie dürften darum überhaupt nicht als Zeugen zugelassen werden.

Eine ganz besondere Beachtung und genaue Prüfung verdienen die Zeugenaussagen der Kinder, wenn es sich

---

[1]) *F. A. Müller*, Lehrer und Strafgesetz, S. 100.
[2]) Ebenda S. 106.

um die gefährlichste aller Anklagen, die wegen Sittlichkeitsverbrechen, handelt. Am schlimmsten sind in dieser Beziehung infolge der vielfachen gerade gegen sie gerichteten Anzeigen die Lehrer gestellt, deren angebliche Taten in den meisten Fällen nur von Kindern bezeugt werden können. Trotzdem bei Prozessen, die in der Strafkammer oder vor dem Schwurgericht spielen, die Zeugenaussagen niemals protokolliert werden, so »habe ich doch in zahlreichen Prozessen wegen Verbrechen wider die Sittlichkeit, einmal auch in einem Prozesse wegen Brandstiftung, die Überzeugung gewonnen«, schreibt mir der bekannte und schon mehrfach erwähnte Münchener Rechtsanwalt Dr. *v. Pannwitz*, »daß die Aussagen von Kindern unter 7—8 Jahren (nur diese? D. Verf.) fast immer unzuverlässig und beeinflußt sind. Bisweilen gelang es durch das Zeugnis von Lehrern, Geistlichen oder sonstigen Personen, die Kinder direkt der Unglaubwürdigkeit, Lügenhaftigkeit und Beeinflußbarkeit zu überführen, so daß Freispruch erfolgte, bisweilen versagten derartige Gegenbeweise vollständig.« Es ist natürlich in den Fällen, in denen das Gericht zu einer Verurteilung gelangte, den Zeuginnen Glauben geschenkt, »auch wenn es nur eine war.« [1]) Wie oft mag da einem Unschuldigen zeitlebens der Stempel des Verbrechers auf die Stirn gedrückt, wieviel Jammer und herzbrechendes Elend über seine Angehörigen gebracht sein!

In dem folgenden Beispiele bedurfte es erst eines Gutachtens des Psychologen und Psychiaters Dr. Frhr. *v. Schrenck-Notzing*, damit das gegen einen bekannten Assistenzarzt eines größeren Krankenhauses in München eingeleitete Verfahren wegen Sittlichkeitsverbrechen von der Staatsanwaltschaft eingestellt wurde. Dr. K. hatte am 27. Juli 1898 »in seinem Zimmer ohne Zeugen die 13jährige Magdalena S. zu Heilzwecken hypnotisiert und die Unvorsichtigkeit begangen, während der Dauer des

---

[1]) *F. A. Müller*, Lehrer und Strafgesetz, S. 200.

Schlafzustandes in Gegenwart der Hypnotisierten seinen Urin zu entleeren. Kurz nach diesem Vorfall wurde von seiten der Königlichen Staatsanwaltschaft die Anklage gegen ihn erhoben, er habe dem hypnotisierten Kinde sein Glied in den Mund gesteckt und ihm in den Mund uriniert. Diese Anklage stützte sich auf die Aussage des 13jährigen Kindes. Aufgefordert, mich gutachtlich über diesen Fall zu äußern, erkannte ich bald nach genauer Prüfung des Tatbestandes, nach Untersuchung des Kindes, daß es sich nur um eine traumhafte, illusionierende Verarbeitung von Wahrnehmungen im hypnotischen Zustande handle und zwar im Anschluß an den Vorgang des Urinlassens. Die retroativen Pseudo-Reminiszenzen im wachen Zustande waren durch Phantasietätigkeit und Besprechung mit den Angehörigen übertrieben worden. Und so wurde das einfache Produkt falscher, autosuggestiver Deutung von Wahrnehmungen in der Hypnose und von rückwirkender Erinnerungsfälschung zur Unterlage einer so schweren Anklage, welche die ganze Zukunft des Kollegen zu vernichten drohte. Infolge des Gutachtens wurde, wie erwähnt, das Verfahren eingestellt.« [1])

Als weitere Beispiele, nach denen der Lehrer aus Gründen der Unglaubwürdigkeit der Kinder-Zeugen von dem Verdachte eines Verbrechens gegen § 176 des R.-Str.-G.-B. freigesprochen wurde, mögen folgende dienen.

Freispruch des Landgerichts Greifswald (11. 7. 02).

»Die Aussagen der sechs Zeuginnen sind in sich unglaubwürdig, wenn auch an dem guten Glauben derselben nicht gezweifelt werden soll. Es ist psychologisch kaum denkbar, daß keines der Mädchen, die doch auch über die von ihnen bekundeten Handlungen aufs tiefste empört sein mußten — es sind alles Töchter wohlsituierter und ehrenwerter Bauern — sich dieselben jahrelang gefallen lassen sollten, ohne ihren Eltern davon Mitteilung zu

---

[1]) Dr. Frhr. *v. Schrenck-Notzing*, Kriminalpsychologische und psychopathologische Studien, S. 135 u. s. f.

machen.... Ebenso ist es kaum denkbar, daß sie nicht untereinander über die Handlungen des Lehrers gesprochen haben. Auch das ist fast unmöglich, daß sie nicht gegenseitig beieinander wahrgenommen haben, daß der Angeklagte an ihnen die fraglichen Handlungen vornahm, zumal sie sich sämtlich gesträubt haben wollen.... Es will aber nur die X. bei der Y. und Z. solche Handlungen wahrgenommen haben. Die N. differiert insofern mit den andern Zeuginnen, als sie behauptet, die andern Schulkinder hätten die Handlungen des Angeklagten bei ihr gesehen und darüber gelacht, während diese es bestreiten. Hierzu kommt noch, daß die zehn andern Schulkinder, die noch vernommen sind, überhaupt niemals etwas von unzüchtigen Handlungen des Angeklagten gesehen oder auch nur gesprächsweise gehört haben.... Es ist auch ein Erklärungsgrund vorhanden, wie die Aussagen der sechs Mädchen, falls sie der Wahrheit nicht entsprechen, entstanden sein können. Einige Zeit vorher waren in dem in der Nähe gelegenen Dorfe A. die beiden Schullehrer wegen Sittlichkeitsverbrechen bestraft und abgesetzt. Diese Tatsache hatte in weitem Umkreise gewaltiges Aufsehen erregt und war lange Gegenstand des allgemeinen Gesprächs. Es faßte nun der Gemeindevorsteher B., der nach Aussage des Amtsvorstehers ein recht unzuverlässiger und schwatzhafter Mann ist, einen starken Haß gegen den Angeklagten, ... so daß er schließlich eine Partei bildete, die darauf ausging, den Angeklagten auf jeden Fall aus C. zu entfernen und diese ihre Absicht auch häufig unter mannigfachen Schmähungen und Verdächtigungen des Angeklagten aussprach.... Der Angeklagte war den Zeuginnen so im Herbste 1901 als ein abgrundschlechter Mensch dargestellt, da mag ihre erregte Phantasie mit suggestiver Kraft dem Angeklagten die Taten als an ihnen verübt, zuerteilt haben, die sie von den Lehrern in A. gehört hatten. Schließlich kommt hinzu, daß dem Angeklagten von allen unbefangenen Seiten ... das allerbeste Leumundszeugnis erteilt wird.

Aus allen den Gründen ist den belastenden Aussagen der sechs Zeuginnen kein Glaube geschenkt worden.... Er mag den Mädchen die Hand lediglich beim Schreiben geführt und sie tadelnd oder belobigend an Arm und Schulter gefaßt haben, woraus die Mädchen, wie der Angeklagte meint, unter dem Banne des gegen ihn vorhanden gewesenen Komplotts in ungeheuerlicher Übertreibung die von ihnen bekundeten Tatsachen konstruiert haben, oder es mag sonst irgend etwas den tatsächlichen Urgrund ihrer Aussagen abgeben. Was es ist, läßt sich jedenfalls nicht feststellen.« [1])

Freispruch des Landgerichts Berlin II (2. 12. 04).

»Das Gericht hat aber dem Mädchen (der einzigen Zeugin!) den Glauben versagt, und zwar auf Grund folgender Erwägungen: Es erscheint zunächst im hohen Grade auffallend, daß sie ihren Schulkameradinnen, mit denen sie täglich den Schulweg zwischen A. und B. zurücklegt, nicht sofort von dem Mitteilung gemacht hat, was ihr angeblich soeben erst in der Kirche zugestoßen war. Sie war auch nicht verstört, niedergeschlagen und einsilbig, sondern war im Gegenteil lustig, lachte und sprang umher. Erst einige Tage später erzählte sie ihnen auf dem Schulwege von dem Attentate, welches der Angeklagte in der Kirche (wo sie etwas herabgefallenen Kalk wegfegen mußte) gegen sie verübt haben sollte.... Am schwersten fällt aber ins Gewicht, daß sie von geschlechtlichen Dingen eine sehr große Kenntnis besitzt, was sich aus einer Postkarte ergibt, die sie an einen Mitschüler geschrieben hat.... Der sehr obscöne Inhalt dieser Karte zeigt, daß die Schülerin trotz ihres jugendlichen Alters in sittlicher Hinsicht schon ziemlich verdorben ist und über eine recht lebhafte Phantasie zu verfügen scheint. Auch ihr Auftreten in der Hauptverhandlung ließ erkennen, daß sie sehr lebendig und leicht erregbar ist. Es ist daher sehr wohl möglich, daß sie bei ihrer regen Phantasie

[1]) *F. A. Müller*, Lehrer und Strafgesetz, S. 194 f.

und ihrer vorgeschrittenen Kenntnis von geschlechtlichen Dingen sich einbildet, Sachen erlebt zu haben, die nicht geschehen sind.« [1])

Freispruch des Landgerichts Neu-Ruppin (31. 7. 01).

»Das Gericht ist der Ansicht, daß die augenscheinlich schon ziemlich verdorbenen Mädchen irgend welche Bewegungen und Nachlässigkeiten im Anzuge des Angeklagten mißdeutet und aufgebauscht weitererzählt haben. Das Gerücht davon ist dann von den Gegnern des Angeklagten (der Erhöhung der Alterszulagen und Umbau des Schulhauses forderte) als bequemes Mittel, den verhaßten Lehrer zu beseitigen, aufgegriffen und weiter verfolgt worden. Hierbei mag in dem Bestreben, recht viel herauszubekommen, manches erst in die Mädchen hineingefragt worden sein.« [2])

Beachtenswert ist die Begründung eines Freispruchs durch das Landgericht Altona, 1. Strafkammer, vom 30.4.00. Es heißt da kurz und bündig, darum aber nicht weniger zutreffend: »Obgleich die X. nach übereinstimmender Aussage der als Zeugen vernommenen Erzieherinnen, ihrer Eltern und des Kindermädchens ein wahrheitsliebendes Kind ist, das keinerlei Anlagen zu geschlechtlichen Unarten zeigt, hielt das Gericht dennoch in der Erwägung, daß die Aussagen von Kindern stets mit großer Vorsicht aufzunehmen sind, ihr gänzlich alleinstehendes, durch keinerlei weitere Zeugenaussagen oder andere Umstände unterstütztes, noch dazu mit geringer Bestimmtheit abgelegtes Zeugnis allein gegenüber dem bestimmten Bestreiten des gänzlich unbescholtenen Angeklagten für ausreichend, um daraufhin die Verurteilung des Angeklagten folgen zu lassen.« [3])

Nun ist aus den angeführten Beispielen nicht die Art und Weise des Verhörs zu ersehen, und gerade das ist von ungeheurer Wichtigkeit. Hat sich in einem Falle

---

[1]) *F. A. Müller*, Lehrer und Strafgesetz, S. 196.

[2]) Ebenda S. 199.

[3]) Ebenda S. 196.

ein Mädchen verleiten lassen, eine ihrer Meinung nach dem Richter angenehme Angabe zu machen, um gleichfalls »Geld oder eine Tafel Schokolade« zu erhalten (aus einem Erkenntnis des Landgerichts Beuthen O.-S., III. Strafkammer, 6. 6. 01),[1] so vermag andrerseits Strenge und Schroffheit den jugendlichen Zeugen dermaßen einzuschüchtern, daß der Untersuchungsrichter alles aus ihm herausfragen kann, was er nur will.

»Besinne dich einmal,« so fragte einst ein Kreisschulinspektor ein vom Lehrer derb aber gerecht gestraftes Kind, »wieviel Schläge hast du vom Herrn Lehrer erhalten? Waren es nicht dreißig?«

»N - - ein.«

»Aber zwanzig waren es doch gewiß?«

»Ja, zwanzig waren es.«

In Wirklichkeit waren es vier oder fünf Hiebe gewesen.

Herr Seminardirektor *Baade*-Elsterwerda hat mir in liebenswürdiger Weise ein Beispiel aus seiner eigenen Erzieherpraxis mitgeteilt, das gerade diesen Punkt der Verfälschung hell beleuchtet. Er schreibt:

»Fälle von Unzulänglichkeit der Kinderaussagen sind mir oft vorgekommen; der schlimmste ist folgender:

Ich war im Jahre 1870 Lehrer an der Unterklasse einer vierklassigen Volksschule einer kleinen brandenburgischen Stadt. Beim Leseunterricht benutzte ich ein mir gehörendes Handexemplar der Fibel, das meist auf dem Lehrertische lag und allen Kindern bekannt war. Eines Nachmittags fehlte die Fibel; ich wußte genau, daß sie am Vormittag auf ihrem Platze gelegen hatte, als ich das Zimmer verließ; nach mir hatte ein Kollege Gesangunterricht gegeben. Keins der Kinder wußte etwas über den Verbleib. Am andern Morgen meldeten sich mehrere Kinder: N. habe meine Fibel; sie hätten gesehen, daß er zu Hause am Fenster sitzend darin geblättert habe. Sie be-

---

[1] *F. A. Müller*, Lehrer und Strafgesetz, S. 198.

schrieben die Sache so deutlich, daß ich den Versicherungen des N., er habe die Fibel nicht, keinen Glauben schenkte, sondern ihm sagte, er solle sie am nächsten Tage mitbringen; er brachte sie aber nicht, sondern sagte, sein Vater gebe sie nicht heraus. Dabei schilderte er ganz genau, wo er sie weggenommen habe und wo sein Vater sie verschlossen hielte. Ich schickte ihn jetzt nach Hause mit dem Auftrag, die Fibel oder seinen Vater mitzubringen. Der Vater kam und bestritt, von der Fibel etwas zu wissen. Auch jetzt noch blieben die ersten Angeber bei ihrer Aussage. Ich ließ die Sache auf sich beruhen — und tat gut daran; denn nach einiger Zeit stellte sich heraus, daß mein Kollege an jenem Tage die Fibel versehentlich mit in seine Wohnung genommen hatte.«

Desgleichen weise ich auf den auf S. 27 mitgeteilten Brief der Frau Hauptlehrer R.-Fulda hin.

Ferner ist auf die Form der Frage ein großes Gewicht zu legen. Wenn der Lehrer in der Schule so fragen wollte, wie der Richter beim Verhör, wahrlich, ihm wäre die Schularbeit sehr leicht gemacht. Nun verfolgen die Fragen des untersuchenden Richters ja allerdings keinen pädagogischen, erziehlichen Zweck; mit diesem Maßstabe darf man sie nicht messen. Doch aber wird mir jeder beipflichten, wenn ich fordere, daß die Psychologie der Frage auch beim richterlichen Verhör gebührende Berücksichtigung finde. Man kann nämlich, wie gesagt nicht nur vieles aus dem Kinde heraus-, sondern mindestens ebensoviel in es hineinfragen, je nach dem Willen oder Ungeschick des Fragenden. Vor allem sind jegliche Suggestivfragen zu vermeiden.

»Der Lehrer hat dir wohl Unrecht getan, mein armes Kind?«

Und neun von zehn antworten freudig: »Ja, Mama.«

»Wie, du glaubst doch nicht, daß der Lehrer dir unrecht tut, Junge?«

»Nein, Vater.«

»Man ahnt oft gar nicht,« so fährt *J. Loewenberg* in seinen »Geheimen Miterziehern«, dem ich diese und die folgenden Zeilen entnommen habe, fort, »was man auf diese Weise alles aus dem Kinde herausholen kann. Daß Gänse vier Füße haben, Äpfel auf Birnbäumen wachsen, Regen auch trocken sein kann, sind noch Kleinigkeiten.

Bei einem Vortrage, den ich vor Jahren hielt, war ein kleiner Quintaner zugegen. Am nächsten Tage fragte ich ihn scherzweise: »Junge, warum hast du mir gestern Abend nicht geholfen, als ich stecken blieb?«

Zu meinem Erstaunen antwortet er:

»Ich wußte es ja selber nicht.«

Nun frage ich weiter: »Wievielmal bin ich stecken geblieben?«

»Man zweimal.«

»Und was habe ich da getan?«

»Da haben Sie Wasser getrunken.«

»Und dann.«

»Das Buch rausgekriegt und abgelesen.«

Von alledem war kein Wort wahr, nicht einmal Wasser hatte ich getrunken; aber durch meine Fragen veranlaßt, glaubte der Junge, es sei geschehen, wonach ich gefragt habe.«

Mindestens ebenso suggestiv beeinflussend wirkt eine Konfrontation des Angeschuldigten mit dem Zeugen. Kinder sagen, wenn ihnen nach einem mehr oder minder längeren Verhör mit den vielen Kreuz- und Querfragen durch den Vorsitzenden, den Staatsanwalt, die Verteidiger, schließlich auch noch durch die Beisitzer oder Geschworenen der Angeklagte gezeigt wird, »ja, das ist er.« Genau so, wie in der Verhandlung vor dem Schwurgericht des Landgerichts Berlin II im Oktober 1905 wegen Mordanfalls die Überfallene, frühere Fahrkarten-Verkäuferin Frl. Effenberg, nach der langen nervenzerstörenden Vernehmung bei der Gegenüberstellung mit dem Angeklagten plötzlich mit krampfhaftem Aufschrei in den Ruf ausbrach: »Ja, Sie sind's!« und er es schließlich doch nicht war.

Erwähnt soll bei dieser Gelegenheit nur noch werden, daß die Presse durch sensationelle Berichte und durch die Veröffentlichung der Photographie (s. S. 24), daß Bücher, besonders solche mit sogenannten Indianergeschichten und anderer Schundlektüre, den Kindern nicht selten von den Dienstboten heimlich zugesteckt, u. v. a. gleichfalls in höchstem Grade beeinflussend wirken, ebenso wie die Kenntnis anderer Aussagen und die Gespräche zu Hause, mit Verwandten und Bekannten. Wie sehr zum Beispiel die Kenntnis dessen, was die Vorzeugen ausgesagt haben, auf die eigene Zeugenaussage einzuwirken im stande ist, wie sich hieraus bei Monstreprozessen sogar eine »psychische Epidemie« entwickeln kann, ersehen wir aus dem Verlaufe des schon erwähnten Berchtold-Prozesses.

Dem französischen Psychologen *Binét* gebührt das Verdienst, durch Versuche mit Kindern nachgewiesen zu haben, wie leicht diese der Gefahr der psychischen Ansteckung unterliegen. Zu einem Verhör nahm er mehrere Knaben gleichzeitig vor; sie mußten so schnell auf seine Fragen antworten, als sie vermochten. Das lebhafteste, geweckteste Kind unter ihnen übernahm sofort die Führung, und die andern plapperten schließlich papageienmäßig nach, was sie von dem ersten hörten.

Eine besondere Gruppe der Beeinflussung bildet die Autosuggestion. Wie sehr sie auf des Kindes Wahrnehmung, Erinnerung und Aussage verfälschend einwirkt, sei mir an Beispielen aus meiner eigenen Erzieherpraxis nachzuweisen gestattet.

1. Beispiel: Nach dem Schulanfang hebe ich ein am Tage vorher in das Pult eingeschlossenes Schönschreibeheft mit blauem Bezug hoch und frage:

»Wem gehört dieses Heft?«

Sofort springt der 8jährige Schüler G. A. Sch., Sohn eines Fabrikbesitzers, hoch, und ich schreibe seinen Namen auf den äußeren Umschlag. Indem ich es in den Schrank tragen will, sehe ich noch den Knaben K. D. stehen. Auf

meine Frage, was er wünsche, antwortet er, das Heft gehöre ihm. Ganz entrüstet aber entgegnet darauf der erstere, das sei nicht wahr, das sei sein Heft.

»Heute morgen, gerade als es klingelte, habe ich es noch auf den Tisch gelegt.«

Und der zweite Knabe: Er habe das Heft aber schon gestern gebracht, und der Herr Lehrer habe es im Pult verschlossen, da er keine Zeit mehr gehabt habe, den Namen aufzuschreiben. Außerdem müsse das Löschblatt Tintenspuren aufweisen, da es schon einmal zum Trocknen der Schrift benutzt sei.

Beides stimmte: Ich hatte das Heft im verschlossenen Pult, nicht auf ihm gefunden, und das Löschblatt war schon benutzt. Trotzdem blieb G. A. Sch. dabei, es gehöre ihm, er wisse ganz genau, daß er es, gerade als draußen geschellt wurde, auf das Pult gelegt habe.

Die objektive Unrichtigkeit seiner Angaben war außer allem Zweifel, gleichzeitig war ich aber auch von der subjektiven Aufrichtigkeit seiner Aussage vollkommen überzeugt; eine vorsätzliche Lüge war eben vollständig ausgeschlossen. Es entspann sich nun folgendes Gespräch, das ich sofort unauffällig nachstenographierte:

»War es auch ein Schönschreibeheft?«

»Ja.«

»Sah es ebenso aus wie dieses?«

»Ja.«

»Hast du es von Frau B. (der Inhaberin eines Papiergeschäfts) gekauft?«

»Nein, das Fräulein (Kinderfräulein im elterlichen Hause) hat es mir heute morgen gegeben.«

»Du hast es vielleicht zu Hause vergessen?«

»Nein, ich habe es mit meinen andern Büchern in die Tasche hineingepackt. So habe ich es gemacht.«

Sprach's, wollte mir's in seiner lebhaften Weise vormachen — und behielt plötzlich vor Erstaunen beinahe den Mund auf; denn das Heft, übrigens eine sogenannte

Kladde mit blauschwarzen Deckeln, lag wohlverborgen bei seinen andern Sachen in der Büchertasche.

Wie nun kam er zu der Behauptung, das Heft auf das Pult gelegt zu haben?

Ihm hatte eine Kladde gefehlt. Seiner Gewohnheit gemäß forderte er es im letzten Augenblick vom Kinderfräulein und steckte es achtlos in die Büchertasche, mit seinen Gedanken schon beim Spiele mit den andern Knaben auf dem Schulhofe weilend. In der Schule angekommen, werden die Bücher schnell unter den Tisch gelegt — und nun hinaus auf den Hof. Das Heft ist vergessen. Erst die Frage des Lehrers bringt die Vorstellung davon wieder ins Bewußtsein zurück. Ein Heft? — — Ja, richtig, er hatte ja auch eins von Hause mitgenommen. Der Lehrer zeigt eins — — gewiß, das ist das seinige. Und nun kommt die Schilderung, wie er das Heft auf das Pult gelegt hat, »gerade als es klingelte«, genau so, wie er es auch gewiß gemacht hätte, hätte er es eben nicht vergessen. Unerklärlich ist mir nur, wie er behaupten konnte, auch das von ihm mitgebrachte Heft sei ein Schönschreibeheft gewesen. Oder sollte dies ein Beweis der suggestiven Gewalt der Frage an und für sich sein, daß er auf meine Frage: War es auch ein Schönschreibeheft? in dem Zustande der Erregung, in den er durch das »Verhör« entschieden geraten war, einfach schlankweg überzeugt mit »ja« antwortete?

Daß ferner die Lust zum Spiele und die Versunkenheit in ihm tatsächlich so groß sein kann, ein Kind alles andere vergessen zu machen und nur seiner Phantasiewelt zu leben, habe ich in meinen Kinderjahren an mir selber erfahren; ich muß aber schon ein Junge von 10 bis 12 Jahren gewesen sein.

Eines Tages erhalte ich einen Auftrag, mit dem ich in das nächste Dorf mußte. Um meinen Füßen die Flügel Merkurs zu verleihen, höre ich noch den liebevollen »Nachruf«: »Aber schlafe unterwegs nicht ein«; denn ich war bekannt als ein Träumer und Phantast. Also wandere

ich fürbaß. Die Sonne scheint aber auch gar zu warm, und die Einsamkeit eines ländlichen Sonntag-Vormittags übt auch einen gar zu lockenden Reiz zum Träumen aus. Meine Gedanken schweifen ab von dem verzwickten Auftrag, rückwärts wandern sie bis zum vorherigen Abend und zu einem »großartigen« Spiel mit andern Knaben des Dorfes. Immer tiefer versinke ich in Träumerei, bis ich vollständig weltentrückt zwar noch einherwandle, aber keine Empfindung mehr davon habe. Und als sich endlich mein Geist der elenden Wirklichkeit wieder bewußt wird, sehe ich mich spielend am Waldesrande. Aber wohin sich mein erstaunter Blick auch wendet, all die lieben Gespielen, die doch soeben noch bei mir gewesen waren, schienen förmlich in die Erde versunken zu sein, wie weggeblasen waren sie. Es hat gewiß eine geraume Zeit gedauert, bis ich mich in die nüchterne Welt hineinzufinden vermochte. Wie lange ich da gespielt? — — ich kann's nicht sagen; doch der wenig liebevolle Empfang zu Hause und der abgeräumte Mittagstisch gaben mir einen ungefähren Begriff von der »verspielten« Zeit und erinnerten mich an den vergessenen Auftrag.

2. Beispiel: Der Schüler G. R. war wegen Krankheit zu Hause geblieben. Als nach der großen 15 Minuten-Pause die Kinder eine schriftliche Arbeit machen, stelle ich so beiläufig die Frage an die Klasse:

»Weshalb fehlt denn der G. R.?«

Das Mädchen E. Pf., 9 Jahre alt, schwach begabt, langsamen Geistes und nicht gerade mit großer Phantasie ausgerüstet, etwa 4 m von dem Platze des fehlenden Knaben entfernt sitzend, erhebt sich sofort und sagt:

»Ich habe ihn eben noch gesehen.« (»Eben« bedeutet im Volksmunde hierselbst so viel wie vor einer Weile, nach einer Weile.)

Diese Worte kamen so überzeugt heraus, daß ich sofort an dem Tone erkannte, das Mädchen sei überzeugt, den Knaben gesehen zu haben. Ich nahm nun Veranlassung zu der weiteren Frage, wer ihn noch gesehen

habe. Sofort standen 3 und etwas langsamer auch noch 5 Knaben auf, von denen besonders der 8jährige, in dem vorigen Beispiel schon erwähnte Schüler G. A. Sch., ein intellektuell hochbegabter Knabe mit lebhafter Phantasie, unter heftigem Kopfnicken und erregten Gebärden aufs bestimmteste behauptete, er habe ihn auch auf dem Schulhofe gesehen.

»Als W. R. und ich uns kriegten (das ist Haschen spielten), bin ich mehrmals an ihm vorbeigelaufen.«

»Wo ist er denn nun geblieben?«

»Gewiß nach Hause gegangen; er hatte Zahnschmerzen.«

Tatsächlich hatte der fehlende Knabe G. R. am Tage vorher in der Schule über Zahnschmerzen geklagt. Ich sage:

»Aber ihr irrt euch; er ist ja gar nicht in der Schule gewesen.«

Der elf Jahre alte, geistig minderwertige M. Sch. sagte darauf:

»Ich habe ihn aber heute noch gesehen, als er gelesen hat.«

Einzelne dieser neun Kinder ließen sich nur schwer überzeugen, daß der Knabe gar nicht in der Schule gewesen war.

Bei dem Mädchen und dem Knaben G. A. Sch. liegt meines Erachtens tatsächlich Autosuggestion vor; denn meine Frage lautete ausdrücklich: Warum fehlte usw.; ich fragte also lediglich nach dem Grunde und setzte die Tatsache seines Fehlens bei den Kindern als bekannt voraus. Bei den andern Kindern will ich es dahingestellt sein lassen, ob nicht erst durch die bestimmte Aussage der beiden ersten sie zu ihrer Aussage gekommen sind, — und dieser Ansicht werden wohl die meisten zuneigen, — also einfache Suggestion anzunehmen wäre. Bezeichnend aber ist es, daß das Mädchen nur wissen wollte, G. R. wäre überhaupt dagewesen, G. A. Sch. aber ihn auf dem Spielplatze gesehen und gar M. Sch. ihn in der Schule gesehen und lesen gehört zu haben behaupteten.

3. Beispiel: Die Kinder des ersten Jahrgangs lesen das Wort »Kühe«. Ein Bild von der Kuh ist ihnen gezeigt, desgleichen sind ihnen einige Mitteilungen gegeben bezw. haben sie solche gebracht.

Frage: »Wer hat schon eine Kuh gesehen?«

Mehrere Schüler melden sich. (Die Mehrzahl der Schüler rekrutiert sich aus einer kleinen, aber lebhaften Fabrikstadt, deren Umgebung nur wenig Landwirtschaft aufweist.)

Frage: »A. Pf., wo hast du eine Kuh gesehen?«

»Wir haben eine Kuh; so groß ist sie.« (Sie zeigt mit der Hand etwa die Höhe einer Ziege an.)

»Das ist gewiß keine Kuh; auch habt ihr zu Hause wohl gar keine Kuh, sondern eine Ziege?«

»Nein, eine Kuh.« —

Mir kam die Sache unwahrscheinlich vor, und ich erkundigte mich sofort bei ihrer älteren Schwester; sie haben zu Hause weder Kuh, noch Ziege, noch sonst ein lebendes Wesen aus dem Geschlecht der nützlichen Haustiere.

Das fragliche Mädchen ist 6 1/2 Jahre alt, schwächlich von Körper und recht langsamen Geistes. Es verfällt selbst während des Unterrichts häufig in Träumerei und weiß dann gar nicht, wovon so lange die Rede gewesen ist. Eine besonders lebhafte, ausschweifende Phantasie ist bei ihm gerade nicht wahrzunehmen. Auch am Spiel beteiligt es sich nur dann, wenn es von den andern Kindern extra dazu aufgefordert und mit herangezogen wird, sonst steht es während der Freizeit fast stets für sich allein.

Lügenhaftigkeit habe ich an ihm bisher nicht bemerkt, und auch dieses Mal ist meines Erachtens eine vorsätzliche Lüge, selbst aus Wichtigtuerei, vollständig ausgeschlossen. Eine Erklärung aber war mir so lange unmöglich, bis ich bei einem Besuch im elterlichen Hause ganz in dessen Nähe einen Kuhstall bemerkte, in welchem ein Nachbar zwei oder drei Kühe hält. Auf meine Erkundigungen erfuhr ich sodann auch, daß die Milch zum

häuslichen Bedarf aus diesem Stalle gedeckt wird. Zum Holen wird meistens eine ältere Schwester dieses fraglichen Mädchens verwendet; häufig aber darf es mitgehen. Nichts anderes als eine Verwechselung von mein und dein ist darum die Ursache gewesen, dem Kinde die Fata Morgana einer eigenen Kuh im eigenen Stalle vorzuspiegeln und es zur Antwort zu veranlassen: Wir haben eine Kuh; so groß ist sie. Daß sie statt der zwei oder drei, die im Stalle standen, nur eine angibt, daß sie die Größe so gering bewertet, macht nichts aus. Denn schon eine einzige Kuh im Stalle zu haben, ist der Inbegriff alles Erreichbaren, alles Herrlichen und Schönen. Zudem hatte ich ausdrücklich gefragt: Wer hat schon eine Kuh (nicht Kühe) gesehen? Da muß das Kind dieses Alters geistig sehr regsam sein, wenn es antworten sollte, daß es schon »viele« gesehen oder daß die Eltern »viele« im Stalle stehen hätten. Ein intellektuell so schwaches Kind wie das Mädchen A. Pf., das dazu auch noch sprachlich sehr ungeschickt ist, schließt sich aber in seinen Antworten strenge an die Frage des Lehrers an, eine jedem Lehrer gewiß aus seiner Unterrichtspraxis heraus bekannte Tatsache. Und die geringe Größenangabe ist nur ein Beweis dafür, daß ein Kind dieser Altersstufe gar nicht fähig ist, auch nur einigermaßen zuverlässige Aussagen über Größen-, überhaupt über Raumverhältnisse zu machen.

Um es nun noch einmal kurz zu rekapitulieren: Im ersten und letzten Beispiel sowohl wie bei den beiden zuerst genannten Kindern im zweiten Beispiel liegt entschieden, wenn man von der suggestiven Gewalt einer jeden Frage an und für sich absieht, Autosuggestion vor, während es bei den andern Knaben zweifelhaft erscheinen dürfte. Wahrscheinlicher ist es, daß diese letztern, wenigstens die fünf letzten Knaben, durch das bestimmte Auftreten und Aussagen der Vorzeugen beeinflußt worden sind, daß hier eine »psychische Ansteckung« stattgefunden hat.

Zur Ergänzung der beiden Beispiele 1 und 2 möchte ich noch je ein anderes mitteilen, die ich der Liebenswürdigkeit eines Kollegen, Herrn *A. Hauser* aus Canth (Neumark), verdanke. Dieser schreibt mir:

»Nach der ersten Stunde des Vormittagsunterrichts folgt eine sogenannte Freiviertelstunde, während welcher sämtliche Schüler in den Schulhof gehen. Nach dieser beginnt die Rechenstunde. Alle Schüler legen die Schiefertafel auf die Bank, nur eine Schülerin sucht die ihre vergeblich. Auf meine Frage, wo sie sei, behauptet sie, die Tafel in die Schule mitgebracht zu haben; eine Schülerin müsse sie ihr genommen haben. Die Mädchen neben sowie auch hinter ihr sagen bestimmt aus, die Tafel bei der P. gesehen zu haben, ja, behaupten so überzeugend, daß sie sogar von der verlornen Tafel ihre Rechenexempel abgeschrieben haben wollen. Die besagten Zeugen blieben auch auf mein Hin- und Herfragen fest bei der Aussage: die P. hat die Tafel bestimmt vor dem Unterrichte gehabt. Mir blieb infolgedessen nichts anderes übrig, als alle Kinder, sowohl Knaben wie Mädchen, aus den Bänken heraustreten zu lassen. Ich beginne nun eine Revision der Schulsachen und durchsuche alle Winkel der Schulstube; aber alles vergeblich, die fragliche Tafel war nirgends zu finden. Trotzdem blieben die Zeugen weiter bei ihrer Aussage.

Jetzt sage ich dem Mädchen recht väterlich, damit es keine Furcht vor Strafe bekäme: ,Meine Tochter, gehe einmal nach Hause, vielleicht hast du doch vergessen, die Tafel mitzubringen.' Nach 10 Minuten erscheint es freudestrahlend mit der Tafel, worauf auch ihre erforderlichen Schularbeiten, desgleichen die Rechenexempel, standen.«

»Ein zweiter Fall! Ein Knabe war nicht im Nachmittagsunterricht. Nach der Freiviertelstunde fragte ich sämtliche Schüler, wo eigentlich der A. sei. (Ich hatte nämlich ganz übersehen, daß er auch schon in der ersten Stunde gefehlt hatte. Dies kam mir allerdings am andern

Tage zur Kenntnis durch einen Entschuldigungszettel, worin mir die Mutter des A. mitteilte, daß sie ihren Sohn am Tage vorher nicht schicken konnte, weil sie mit ihm verreist war.) Auf meine Frage, wo der A. geblieben wäre, behaupteten von 60 Schülern 40, ihn während der ersten Stunde in der Klasse und während der Freiviertelstunde gesehen zu haben. Die Schüler, welche in der Bank neben ihm sitzen, sagen bestimmt aus, er ist die erste Stunde in der Klasse gewesen, und sie sind mit ihm in den Schulhof gegangen, ja sie wußten sogar, was sie mit ihm gesprochen haben wollten. Andere sagten aus, daß sie mit A. am Schulgartenzaun gestanden und einer Dreschmaschine zugesehen hätten; sie wußten noch die Bemerkungen, die A. gemacht über die Leute, welche bei der Dreschmaschine beschäftigt waren. Dies alles wurde mir von den Schülern so glaubhaft gemacht, daß ich mich zu der Ansicht der Zeugen hinneigen mußte, A. ist während der Freiviertelstunde ausgerückt. Trotzdem war der tatsächliche Vorgang wie eben der Entschuldigungszettel besagte. Die Mutter des A. ist eine brave Lehrerwitwe und eine Schwindelei ganz ausgeschlossen. Übrigens habe ich mich noch nachträglich persönlich mit der Mutter in Verbindung gesetzt.«

Die forensische Bedeutung der Suggestion und Autosuggestion leuchtet sofort ein, wenn man z. B. an Stelle des fehlenden Heftes (der Tafel) oder des verschwundenen Knaben ein Sittlichkeitsverbrechen einsetzt. Es wird ohne weiteres klar, wie schwerwiegend die Folgen dieser Aussagefälschungen sein können und wie wichtig die genaue Kenntnis der Aussagepsychologie darum für den Richter ist.

Ich möchte es nicht unterlassen, ein ganz besonders hervorstechendes Beispiel reiner Autosuggestion hier mitzuteilen, das im 1. Heft der »Beiträge zur Psychologie der Aussage« (herausgegeben von *L. Will. Stern*-Breslau), Seite 123, bekannt gegeben wird. Es heißt dortselbst:

»Herr Professor *O. Rosenbach* (Berlin) sendet folgende Notiz:

Ein wohl gearteter und gut befähigter, anscheinend durchaus nicht mit besonders lebhafter Phantasie begabter Schüler einer Gymnasial-Vorschulklasse kam eines Tages sehr aufgeregt aus der Schule nach Hause und erzählte den Angehörigen, daß er gesehen habe, wie sich der Schüler einer höheren Klasse derselben Schule durch einen Sturz aus dem Fenster getötet habe. Er beschrieb den Vorgang und seine eigenen Empfindungen mit allen Einzelheiten so lebhaft, wie es eben nur ein Augenzeuge zu tun vermag. Als später die Zeitungen mit genauer Zeitangabe von dem Unglücksfall berichteten, stellte sich heraus, daß der Knabe unmöglich Zeuge des Ereignisses gewesen sein konnte. Er blieb aber auf Vorhalten bei seiner Angabe, daß er dem Vorfall beigewohnt habe, und beharrte bei seiner Aussage auch, nachdem durch genaue Nachforschungen seine Abwesenheit vom Tatort über allen Zweifel hinaus sicher gestellt war und der über die Lüge und Verstocktheit seines Sohnes aufgebrachte Vater es an harten Strafen nicht fehlen ließ.

Es gelang mir nicht leicht, den Vater zu überzeugen, daß der mir wohlbekannte Knabe einer bewußten Unwahrheit gar nicht fähig sei, und daß ihn nur die Lebhaftigkeit seiner Vorstellungen dazu geführt haben könne, ein ihm erzähltes, seine Phantasie außerordentlich erregendes Ereignis in allen Details zu einem selbsterlebten zu machen. Ich weiß nicht, ob der Knabe die Belehrungen, die ihm über den Unterschied zwischen Selbsterlebtem und Gehörtem gegeben wurden, verstanden hat; jedenfalls hat er im spätern Leben durchaus nicht Gelegenheit gegeben, ihn der Unwahrheit zu beschuldigen.«

Eines der Hauptmomente, welche die Aussagen der Kinder ungünstig beeinflussen, ist die lebhafte, vielfach krankhafte Phantasie. Vom ersten bewußten Erwachen des jungen Erdenbürgers bis zu seinem späten Lebensende ist sie sein steter Begleiter und übt desto größere

Gewalt über ihn aus, je tiefer er noch in den Kinderschuhen steckt. Ein mit besonders starker Phantasie ausgestattetes Kind vermag aus allem alles zu machen. Auf der wogenden Welle der Phantasie schwebt es dahin aus der Welt des Seins in sein eigenes innerstes Reich, wo es mit schöpferischer Kraft sein »Werde« spricht, wo es Leben schafft und Leben nimmt, wo es Menschen, Tiere und alles, was es auf Erden gibt, nach ureigenstem Gutdünken wie Schachfiguren durcheinander wirft. Hat doch der ernste erwachsene Mensch genug zu tun, um den Flug seiner Phantasie unter die zwingende Gewalt seiner Logik zu bringen, wie sollte man es da von einem Kinde verlangen!? Gebt ihm einen Stock oder Stiefelknecht, — sie werden zum lebendigen Pferde, auf dem es im wildesten Galopp durch Felder und Wälder dahinjagt oder es an die futtergefüllte Krippe führt; ein Scheit Holz wird zur Puppe, die in den Schlaf gesungen werden muß; mehrere hintereinander gestellte Stühle bilden eine Eisenbahn mit Lokomotive und Wagen, es selbst ist Schaffner, Zugführer, Stationsvorsteher, Fahrgast, alles in einer Person, der Wechsel macht ihm keine Schwierigkeiten. Und das alles vollzieht es mit der wichtigsten Miene der Welt, mit der würdevollen Haltung, die es den Erwachsenen abgeguckt. In dem Augenblicke des Spiels reitet es auf keinem Steckenpferde, sondern zügelt mit kräftiger Faust ein schnaubendes, märchenhaft reich geschirrtes Roß, wenngleich in merkwürdiger Inkonsequenz oft sofort hinterher eine Flinte oder ein Säbel daraus wird. Das Stück Holz, mit dem primitivsten Lappen auf das herrlichste geschmückt, ist ihm genau solch ein hilfsbedürftiges Lebewesen, wie das kleine Baby im Kinderwagen und wird mit derselben Sorgfalt gepflegt, gefüttert, gebadet u. s. f. Nichts aber steht dem im Wege, daß es im nächsten Augenblicke in den Herd wandert.

Alles, was das Kind spielt, erlebt es, ist ihm wirklichste Wirklichkeit. Man hüte sich ja sehr, ihm dieses beglückende Traumleben auch nur absichtslos zu stören,

und der muß schon ein Barbar oder verknöcherter Pedant sein, der dem Kinde schon frühzeitig den Glauben an seine Traumwelt durch »Belehrung« nehmen wollte.

Es ist selbstverständlich, daß ein lebhaftes Kind in solchen Jahren erwachender Selbsttätigkeit und besonders auch bei wachsender Sprachfertigkeit, wo es schon aus bloßer Freude am eigenen Sprechen alles mögliche hinplappert, nichts erzählen kann, ohne zu vergrößern, auszuschmücken und zu übertreiben. »Wir wissen, wie *Goethe* in seiner Jugend ‚schwindelte', was er für Zauber- und Mordgeschichten erfand, die er schließlich selbst glaubte. Die kluge Frau Rat ... hörte aufmerksam zu und ließ den Jungen ruhig erzählen, ihn höchstens einmal unterbrechend, wenn er ‚unwahrscheinlich schwindelte'. *Goethe* hat es seiner Mutter zeitlebens gedankt, daß sie ihm die ‚Lust am Fabulieren' geschenkt.« In der Zeitschrift »Unser Kind« berichtet eine Dame aus Wien über ihren $5\,^3/_4$jährigen Sohn Otto, den sie als »ein hochentwickeltes Kind« bezeichnet, folgendes: Otto »berichtet ungefragt von Tatsachen als unmittelbar vorhergeschehen, die schon längere Zeit vorher stattgefunden oder sich überhaupt nicht ereignet haben. Er erzählt mit der größten Überzeugung, daß er seinen Papa eben bei der Türe hinausgehen gesehen habe, während derselbe in seinem Zimmer sitzt, und ähnliches, und hat uns dadurch schon manche kleine Unannehmlichkeit bereitet, so daß wir zu dem vorerwähnten Entschlusse kamen, uns auf seine Aussagen gar nicht zu verlassen. Suggestive Fragen, denen er unbedingt unterliegt, will ich gar nicht erwähnen.«

Selbst Träume werden zu etwas Tatsächlichem. Der Philosoph und Arzt *Joh. Benj. Ehrhard* berichtet von sich, »daß er bis in sein viertes Jahr sehr häufig die Erinnerung seiner Träume als Erinnerungen wirklicher Begebenheiten vorgebracht habe. Es sei darüber zuweilen zwischen ihm und seinen Eltern zu einem lebhaften Streite gekommen, indem er behauptet habe, daß gewisse

Personen sie besucht oder gewisse Dinge vorgefallen seien, wovon er doch nur geträumt hatte.«

»Wie rege die Phantasie der Kinder arbeitet, ergibt sich z. B. auch aus folgendem Vorfall: Bei der am Gründonnerstag Abend stattfindenden Kreuztragung passierte es einem der Kreuzträger, daß er über einen Stein oder eine Baumwurzel am Bergabhange stolperte und zu Boden fiel. Hierdurch erschreckt, ergriff die Kinder furchtbare Angst, welches sich in lautem Schreien kundgab; ihre erregte Phantasie ließ sie Überwältiger sehen, die es nur auf den Raub des Kreuzes abgesehen hätten. Bei ihrer wilden Flucht kamen einige am stark abfallenden Wege zur Stadt zu Fall, so daß sie übereinander zu liegen kamen, wobei verschiedene deutlich am Halse gewürgt sein wollen. Und das alles pure Einbildung der erschreckten Kinder.« (Westf. Telegraph-Menden, Nr. 45, Jahrgang 1906.)

Dr. *Loewenberg* berichtet: »Vor einiger Zeit bringe ich einer Lehrerin ein Schreiben von der Oberschulbehörde in die Klasse, die Kinder sehen das große Kuvert, das Siegel, vielleicht auch das erregte Gesicht der Lehrerin. Einige Tage darauf verreist die Lehrerin, um ein Examen zu machen, und — die Geschichte ist fertig: ‚Das Schreiben war von der Polizei, die Lehrerin hat was Polizeiwidriges getan, wahrscheinlich wird sie verurteilt werden.‘ Wäre die Lehrerin zufällig krank geworden und längere Zeit fortgeblieben, sie wäre gewiß noch ins Gefängnis gewandert.« [1])

Unverstand und moralischer Zelotismus sind in solchen Fällen gleich bei der Hand, dieser Verlogenheit und Verstocktheit mit ihrem ersten und einzigen pädagogischen Arzneimittel, dem Stocke, zu Leibe zu gehen, um das Kind vor der drohenden sittlichen Verderbnis zu retten. »O ihr — ihr — ihr Lieben, wißt ihr nicht einen parlamentarischen Ausdruck für euch?«

---

[1]) *J. Löwenberg*, Geheime Miterzieher, S. 89.

Der mit der kindlichen Psyche vertraute Erzieher wird in der richtigen Erkenntnis der Ursachen dieser Äußerung des Schaffensdranges seine Aufgabe darin suchen, das Kind vor zu großen Seitensprüngen seiner Phantasie zu bewahren und sie in die richtigen Bahnen zu leiten. Allerdings, genaueste Kenntnis des Seelenlebens des Kindes, nicht bloß oberflächliche Bekanntschaft mit ihm, ist dazu erforderlich. Ihre Erwerbung darf aber nicht dem Zufalle oder der Zeit überlassen werden, man darf auch nicht von der praktischen Erfahrung des täglichen Lebens allein alles Heil erhoffen. Es gehören dazu tiefe und umfangreiche Studien ernstester Art für den Lehrer, den Richter, den Arzt, für alle, die sich mit der »Seele« des Kindes zu befassen haben, die in der »Seelenkunst« praktisch tätig sind. Für sie gilt, analog dem Ausspruche *Vischers*: »Der Künstler soll nicht Anatomie studieren, sondern studiert haben,« das Wort, sie sollen »nicht Psychologie studieren, sondern studiert haben«.

Der Richter aber, dem die kriminalpsychologische Bildung — speziell mit Bezug auf das Kind — mangelt, ist nicht fähig, den Differenzierungen und Komplikationen der kindlichen Psyche zu folgen, ist nicht fähig, die sich oft widersprechenden Aussagen der Kinder auf ihren wahren Gehalt zu prüfen und sie nach ihrem wahren Werte zu verwenden. Das vermag nur der Sachverständige. Darum: Hinzuziehung psychologischer Sachverständiger bei der Vernehmung Jugendlicher in besonders schwierigen Fällen, so lange die Ausbildung des Richters selber noch nicht den in dieser Beziehung an ihn zu stellenden Forderungen genügt.

Zwei Gründe sind mir bekannt geworden, welche die Gegner des Sachverständigensystems ins Feld führen: Eine Zeugenprüfung darf nicht im Gerichtssaale vorgenommen werden, da der Würde der Gerichtsverhandlung dadurch Eintrag geschehen würde. Demgegenüber ist hervorzuheben, daß eine in entsprechender Weise durch-

geführte Zeugenprüfung wohl würdig verlaufen kann und niemals in eine Komödie ausarten wird. Ohne weiteres könnte z. B. die Zeit- und Raumschätzungsfähigkeit, die Beeinflußbarkeit durch autoritative Persönlichkeiten und durch Suggestivfragen, die Unglaubwürdigkeit der Kinder bei Personal- und Ortsbeschreibungen, ja der allgemeingeistige Standpunkt des Zeugen durch die einfachsten Experimente oder Fragen des Sachverständigen oder des Richters festgestellt werden. *Hans Grofs* und *A. O. Klaufsmann* verlangen das ausdrücklich. Die Vertreter der Forderung sachverständiger Zeugenprüfung befinden sich also in einer durchaus achtenswerten Gesellschaft.

Im nachfolgenden ein dem »Wiener Neuen Tageblatt« entnommenes Beispiel hierzu, das ich damit aber absolut nicht als vorbildlich hingestellt haben will.

Einem achtjährigen Mädchen wurde durch einen jungen Burschen eine Handtasche mit Butter und Käse gestohlen. Bei einer zufälligen Begegnung auf der Straße erkannte es ihn wieder und bezeichnete ihn seiner Mutter. Diese veranlaßte seine Verhaftung. Vor dem Währinger Strafgericht fand die Verhandlung gegen den Lehrling statt. Der Richter vernahm zunächst die Josefine Peßler (so hieß das bestohlene Mädchen) als Zeugin und rief sie zu sich aufs Podium, da er sich über ihre geistige Entwicklung orientieren wollte.

Richter: »Weißt du, wo du geboren bist?«
Zeugin: »O ja, in Wien.«
Richter: »Was bist du also?«
Zeugin: »Eine Wienerin.«
Richter: »Ganz richtig! Was ist dein Vater?«
Zeugin: »Tapezierer.«
Richter: »Was bist du demnach?«
Zeugin: »Tapeziererin.«
Richter: »Das nicht, eine Tapeziererstochter.«
Zeugin: »Richtig — ich habe mich geirrt.«
Richter: »In welcher Klasse warst du?«
Zeugin: »In der dritten.«

Richter: »Was für eine Note hattest du in der Religion?«

Zeugin: »Einen Einser.«

Richter: »Das ist sehr brav! Da wirst du wissen, daß man nicht lügen darf?«

Zeugin: »Das weiß ich.«

Richter: »Und wenn man lügt?«

Zeugin: »Ist's eine Todsünde.«

Richter: »Ganz richtig! Vor Gericht zu lügen ist aber auch strafbar; hier darf man nur die Wahrheit sagen und das, was man bestimmt weiß.«

Zeugin: »Das hat mein Vater auch gesagt.«

Richter: »Was für eine Note hast du im Rechnen?«

Zeugin: »Nur einen Dreier.«

Richter: »Das ist nicht besonders günstig! Nun will ich dir eine Rechnung aufgeben: Deine Mutter schickt dich Eier einkaufen und gibt dir eine Krone mit; drei Eier kosten 20 Heller, wieviel Eier mußt du für die Krone bringen?«

Zeugin (rasch): »Da muß ich 15 Eier bringen.«

Richter: »Sehr brav! Bei mir hättest du im Rechnen eine bessere Note bekommen. (Die Kleine macht zum Danke einen artigen Knix.) Nun sag, was du damals eingekauft hast.«

Zeugin: »Um 30 Heller Butter, um 20 Heller Käs ... da hab ich 50 Heller zurückbekommen ... dann noch um 20 Heller Brot.«

Richter: »Wieviel bleibt dir?«

Zeugin: »Noch 30 Heller ... aber (auf den Angeklagten zeigend) der da hat die Tasche genommen und ist davongelaufen.«

Richter: »Gib acht, Kleine! Er sagt, er ist's nicht. Weißt du ganz sicher, daß er die Tasche genommen hat?«

Zeugin: »Ganz bestimmt. O, ich hab ihn angeschaut, wie er unser Essen davon getragen hat« usw. Der Angeklagte gesteht schließlich seine Schuld ein.

Zum andern ist mir der vollständig ernst gemeinte Einwurf zu Gesicht gekommen, die Hinzuziehung der

Sachverständigen bedeute eine Herabwürdigung der richterlichen Stellung. Es hat schon öfters Prozesse gegeben, in deren Verlauf die Zuziehung von Psychologen, Psychiaters und Nervenärzten sich als notwendig erwies, und niemandem ist es wohl bis jetzt im entferntesten eingefallen, den Stand der Juristen deswegen minder hoch einzuschätzen. Die Befürchtung ist wohl nichts weiter als der Ausfluß allzuhoher Standesempfindlichkeit und Selbsteinschätzung einerseits und einer entschieden sehr zu tadelnden Nichtachtung der Psychologie als exakte Wissenschaft andrerseits. »Gewiß wird der Richter, der eine jahrelange Erfahrung im Zeugenvernehmen hat, sich schließlich eine Reihe von sicher wirkenden Regeln und Kunstgriffen angeeignet haben; aber jene Fälle, die er auf Grund seiner früheren Unfertigkeit im Verhören fälschlich beurteilt und abgeurteilt hat, werden dadurch nicht rückgängig gemacht.« Kennte die größte Mehrzahl unserer Richter die Kindesseele genauer, manches Urteil würde anders ausfallen. Aber von jeher ist in gewissen Kreisen die Pädagogik und ihre Hilfswissenschaft als Aschenbrödel betrachtet worden und wird es auch wohl noch geraume Zeit bleiben.

Und doch — auf die Dauer wird sich die praktische Rechtspflege einer Reorganisation der Zeugenvernehmung der Kinder ebensowenig verschließen können als der des Strafrechts Jugendlicher. Es muß und wird die Zeit kommen, in welcher die juristische Praxis neues Leben trinkt aus dem Jungbrunnen der psychologischen Wissenschaft, in welcher der »Psychologie und ihrer Schwesterwissenschaften ... ein Ehrenplatz errichtet wird neben dem Tribunal. Nur dann wird auch ein anderes Schwesternpaar dauernd in jenen Hallen wohnen: Die Gerechtigkeit und die Humanität.«

Literatur.

Ament, Dr. *Wilhelm:* Entwickelung von Sprechen und Denken beim Kinde. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1899. 2,80 M.

Loewenberg, Dr. *J.:* Geheime Miterzieher. Hamburg, Gutenberg-Verlag Dr. Ernst Schultze, 1906. 4. Aufl. 2,50 M.

Müller, Lehrer, *F. A.:* Lehrer und Strafgesetz. Berlin W. 30, A. Anton & Co. (Paul Weise), 1906. 1,50 M.

Oppenheim, *Nathan:* Die Entwickelung des Kindes. Aus dem englischen Original übersetzt von *Berta Gassner*. Leipzig, Ernst Wunderlich, 1905. 3,80 M.

Pannwitz, Dr. *v.:* Die Psychologie im Gerichtssaale. Vortrag (in den Nrn. 16, 17 und 18 der Beilage der Münchener »Allgemeinen Zeitung«, Jahrg. 1903).

Schrenck-Notzing, Dr. Frhr. *v.:* Über Suggestion und Erinnerungsfälschung im Berchtold-Prozeß. Leipzig, Joh. Ambrosius Barth, 1897.

— —, Kriminalpsychologie und psychopathologische Studien. Ebenda 1902. 4,80 M.

Sommer, Prof.: Die Forschungen zur Psychologie der Aussage. Halle a. S., Carl Marhold, 1905. 1,20 M.

Stern, Dr. *L. Will.*, Beiträge zur Psychologie der Aussage, Heft 1. Leipzig, Joh. Ambrosius Barth, 1903. 4,40 M.

»Zeitschrift für Kinderforschung«, (Die Kinderfehler). Im Verein mit Dr. *J. L. A. Koch* und Dr. *E. Martinak* herausgegeben von *J. Trüper* und *Chr. Ufer*. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Jährl. 12 Hefte. 4 M.

»Unser Kind«, Zeitschrift für Kinderpflege und Erziehung. Wien I, Mölkerbastei 10. Jährl. 24 Hefte. 8 M.

»Preußische Lehrerzeitung.« Spandau. Jährl. 12 M.

»Neue Westdeutsche Lehrerzeitung.« Elberfeld. Jährl. 6 M.

Andere Tagesblätter.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Zwölf Kinderlieder.

Eine analytische Studie

von

Adolf Prümers.

Pädagogisches Magazin, Heft 313.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Inhalt.



Einleitung.

Die Beschäftigung mit dem Embryo in der Kunst übt einen unwiderstehlichen Reiz auf den Forscher aus, dessen Aufgabe es nun einmal ist, den Dingen auf den Grund zu sehen und das Entstehen und Keimen der Lebenskräfte zu belauschen. Wie der Botaniker mit Hilfe des Mikroskops die Zellen der Pflanzen beobachtet, wie der Mediziner mit der Sonde Wunden und Körperhöhlen untersucht, so analysiert der Musikforscher die unscheinbaren Kunstgebilde, wie sie in den künstlerisch unreifen Versuchen unkultivierter Völker oder in den ersten historisch nachweisbaren Anfängen der antiken Musik auf die Nachwelt übernommen wurden.

Parallel der rein historischen Entwicklung läuft ununterbrochen die Produktion aus dem Volke, die wegen ihres primitiven Charakters auch auf das Embryo in der Kunst hinweist. Das Primitive bei dieser Produktion ist einfach, ohne roh zu sein, ursprünglich, ohne unvollkommen zu sein. Dasjenige, was sich für unser Zeitalter lebensfähig und in täglichem Gebrauch erhalten hat, ist das Kinderlied, das in der Zeitrechnung nicht viel weiter als zwei Jahrhunderte zurückliegt. Einer Forschung, die sich mit dem neuzeitlichen Kinderlied befaßt, eröffnet sich ein ungeahntes Feld weitgehendster Betätigung, selbst wenn — wie es bei dieser analytischen Studie der Fall

ist — vom Historischen, vom Textlichen u. a. abgesehen wird und lediglich das rein Musikalische in Betracht kommen soll.

Jene zwölf Lieder, die der Verfasser seiner Studie zu Grunde legt, sind die bekanntesten und besten, nicht aber die einzigsten. Jeder Volksstamm hat seine spezifischen Kinderlieder, die jedoch meist nur im Wandel, nicht aber im Handel populär sind. In der Kinderstube werden noch andere Lieder angestimmt, so das »Maria saß auf einem Stein«, »Hopp, hopp, hopp, Pferdchen lauf Galopp«, das sich in melodischer Beziehung dem »Schlaf, Kindchen, schlaf« nähert. Speziell Wiegenlieder sind unter berühmten Namen: *Mozart*, *Weber* und *Brahms*, populär geworden. Von *Mozart* lieh das »Üb' immer Treu und Redlichkeit« und »Komm' lieber Mai und mache die Bäume wieder grün« unsterbliche Melodien, wie bei *Schillers* »Mit dem Pfeil, dem Bogen« *Weber* Pathe gestanden hat. Es läßt sich zwischen Volks- und Kinderliedern keine bestimmte Grenze ziehen. Beide sind stammverwandt und es ist ein erfreuliches Zeichen in unserm Volks- und Familienleben, daß Groß und Klein gleichermaßen gern Kinderlieder und Volkslieder singt. Zu diesem doppelten Genre zählen vor allem die Weihnachtslieder.
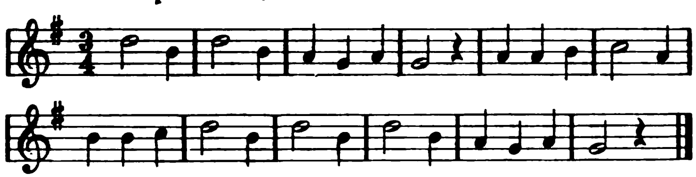
Der Verfasser benutzte hauptsächlich solche Lieder zu Studienzwecken, welche ihm zu Vergleichen und als Beweismittel dienlich erschienen. Da genügte für jede Beweisführung ein Exempel, zur Erhärtung von Behauptungen ein zweites und ein drittes Exempel. Mit Hilfe dieser Exempel analysiert der Verfasser die charakteristische Form und die harmonische Basis der Kinderlieder. Er spricht von dem melodischen Charakter und vom Nebenmotiv, ferner weist er thematische Verwandtschaften nach und verbreitet sich endlich über Teilmotive und deren Verkoppelung, die direkt in das Labyrinth der Töne führt, wo das menschliche Staunen über die Unerschöpflichkeit und Unergründlichkeit der Natur anhebt.

Über die Form der Kinderlieder.

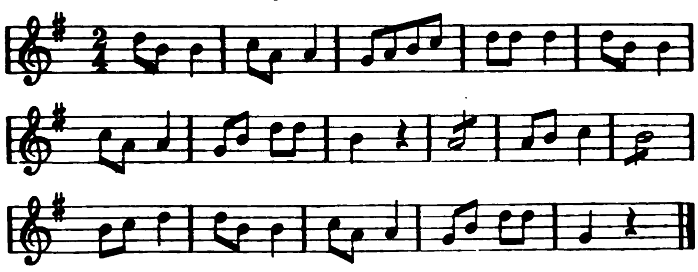
Ein kleiner Gedanke erschöpft sich in einer entsprechend kleinen Form, sofern er darauf verzichtet, im Prokrustesbett thematischer Verarbeitung mühselig zu Tode gemartert zu werden. Zu dieser Gewaltmaßregel liegt bei Kinderliedern absolut kein Grund vor; denn da gilt als erstes Gesetz Kürze und Würze. Das Kinderlied unterscheidet zwei Hauptformen: die zwölftaktige und die sechszehntaktige Form. Beide Arten sind dreiteilige Perioden, deren dritte eine Repetition der ersten Periode ist. Diese Repetition verleiht dem Ganzen die erforderliche Abrundung des musikalischen Gedankens. Die Form der Kinderlieder ist eine Kreisform, sie trägt gewissermaßen den Keim der Rondoform in sich.

Von den zwei Arten der Form ist die zwölftaktige die bessere; sie ist logischer, konsequenter als die sechszehntaktige. Beispiel 1 und 2 (»Kuckuck ruft aus dem Wald« und »Alles neu macht der Mai«). Das erstere

Beispiel 1: **Kuckuck ruft aus dem Wald.**



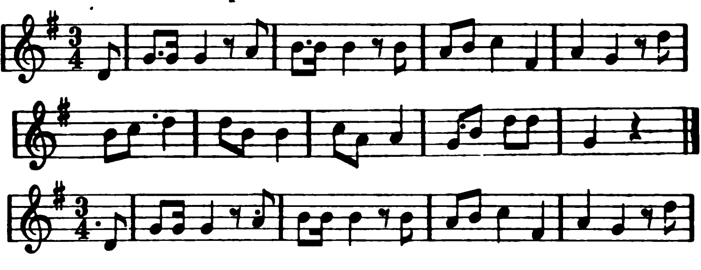
Beispiel 2: **Alles neu.**



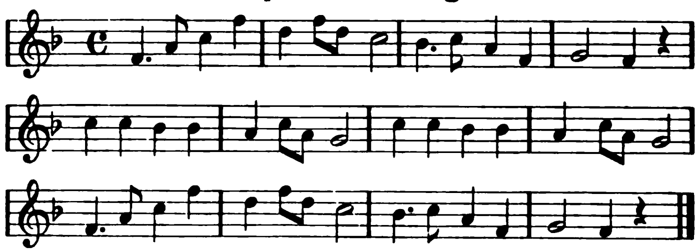
Lied enthält in Takt 1 bis 4 das Hauptmotiv, das in Takt 9 bis 12 wiederkehrt; Takt 5 bis 8 bildet das Nebenmotiv. Das andere Lied entbehrt der Ebenmäßigkeit, weil sich die erste Periode nicht nur in Takt 13 bis 16, sondern schon vorher in Takt 5 bis 8 repetiert. Dadurch verschiebt sich das melodische Gleichgewicht zu stark zu Gunsten des Hauptmotivs und das Nebenmotiv wird gar zu stiefmütterlich behandelt. Eine logische Abrundung wäre die ganze Repetition der Takte 1 bis 8 nach Takt 12, wodurch eine zwanzigtaktige Form entstünde; dabei käme das Nebenmotiv noch bedeutend schlechter weg wie bisher und so ist erwiesen, daß die zwölftaktige Form entschieden den Vorzug verdient.

Weitere Beispiele (3 und 4) für die Form I sind: im Dreivierteltakt »O Tannenbaum«, im Viervierteltakt »Alle

Beispiel 3: **O Tannenbaum.**
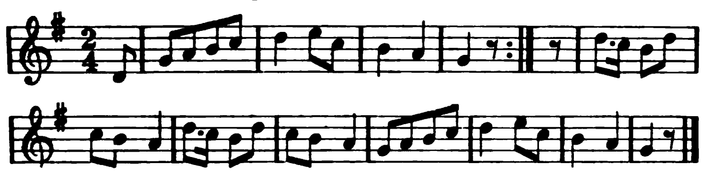


Beispiel 4: **Alle Vögel.**
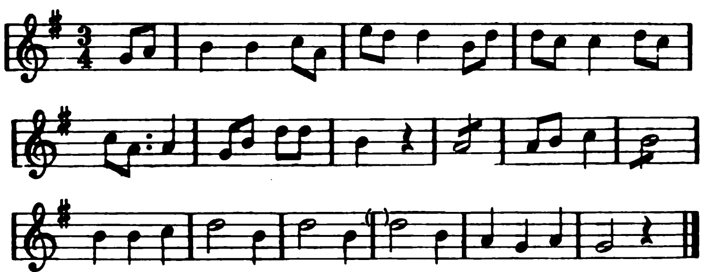


Vögel sind schon da«. Beispiele (5 bis 8) für Form II sind: im Zweivierteltakt »Ein Männlein steht im Walde«,
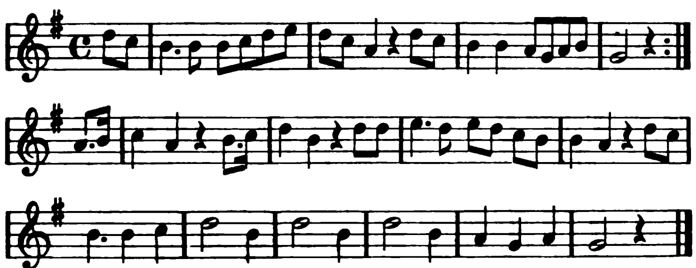
Beispiel 5: **Ein Männlein.**
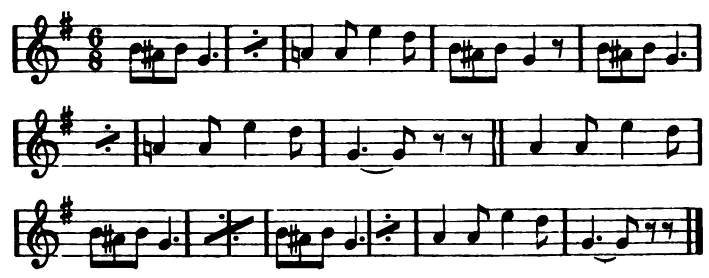


Beispiel 6: **Weißt du.**



Beispiel 7: **Guter Mond.**
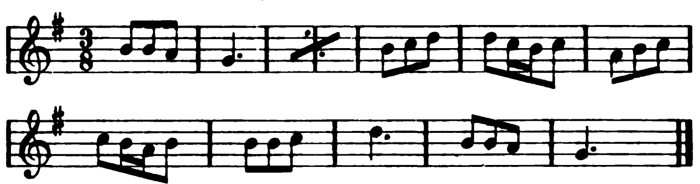


Beispiel 8: **Brüderlein fein.**
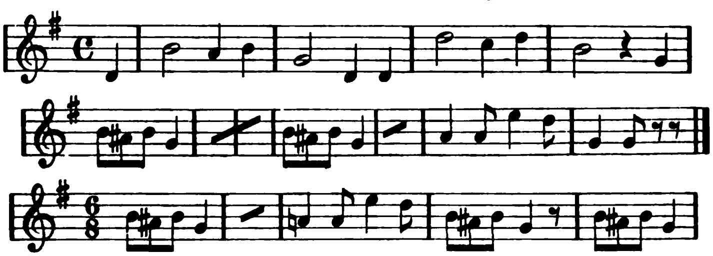


im Dreivierteltakt »Weißt du, wieviel Sternlein stehen«, im Viervierteltakt »Guter Mond«, im Sechsachteltakt »Brüderlein fein«. Die sechszehntaktige Form kennt keine Abarten, sie ist beständiger, konservativer als die zwölftaktige Form. Letztere läßt Abweichungen und Verschiebungen zu, wodurch die an sich wertvollere Form zerstört wird und Mißbildungen entstehen. »Winter ade« ist eine dieser Abarten (Beispiel 9). Die Mißbildung besteht darin, daß die Repetition der ersten Periode in

Beispiel 9: **Winter ade.**



Takt 9 bis 12 nicht wortgetreu erfolgt; das Nebenmotiv, das in der zweiten Periode endgültig abgetan sein sollte, wird in Takt 9 und 10 weiter verarbeitet, wodurch die Repetition der ersten Periode eine Verstümmelung erleidet. Weit mehr noch artet »Ich hab' mich ergeben« aus (Beispiel 10). Die Repetition für Takt 9 bis 12 ist
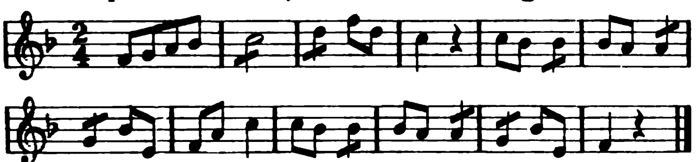
Beispiel 10: **Ich hab mich ergeben.**



nicht dem Hauptmotiv, sondern dem Nebenmotiv überlassen, wodurch das Hauptmotiv seinen Rang als solches völlig einbüßt. Ein Gleiches geschieht in »Fuchs, du

hast die Gans gestohlen« (Beispiel 11), und in anderen Kinder-, Volks- und speziell Studentenliedern. Offenbar liegt hier die Schuld an dem irregeführten Empfinden des Volkes, weniger am Komponisten, der sich mit einer einzigen Periode von acht Takten begnügte, ohne zu berücksichtigen, daß der Instinkt des Volkes nach der Kreisform verlangt, selbst auf die Gefahr hin, nicht das Richtige
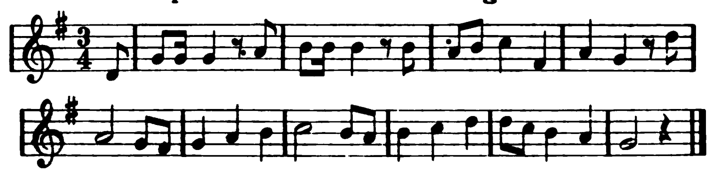
Beispiel 11: **Fuchs, du hast die Gans gestohlen.**



zu treffen. Diese Art Selbsthilfe wird häufig angewandt und es läßt sich schwerlich nachweisen, wer verstümmelt oder hinzugefügt hat. Aber dort, wo die Repetition des Nebenmotivs noch bei alledem eine motivische Steigerung erfährt, wie bei »Ich hab' mich ergeben« — das g in Takt 9 —, dort ist die Verfehlung lediglich auf das Konto des Komponisten zu setzen.

Eine zweiteilige Periode in zwölftaktiger Form hat das Kinderlied »Wenn ich ein Vöglein wär'« aufzuweisen (Beispiel 12). Die textliche Unterlage verlangt die Zweiteiligkeit des Periodenbaues; Haupt- und Nebenmotiv besteht aus je zwei Takten (1 bis 2 und 7 bis 8), die sich

Beispiel 12: **Wenn ich ein Vöglein wär'.**



in Takt 3 bis 4 und 9 bis 10 bei Transponierung um je eine Terz repetieren und entsprechenden Abschluß in Dominante und Tonika finden. Hier wie bei der sechs-

zehntaktigen Form entscheidet der Text über die Art des Periodenbaues und nur in Fällen, wo es sich lediglich um Repetierung des Textlichen handelt, kann man mit dem Komponisten über die Zerbrechung oder ungerechtfertigte Erweiterung der Form mittelst eines Nebenmotivs rechten.

Die Form des Kinderliedes kann glücklicher nicht gewählt werden; sie erleichtert ungemein das Erfassen des musikalischen Gedankens, ja sie festigt ihn im Gedächtnis durch seine Repetierung in Kreisform. Eine treffliche Handhabe, um ein Motiv harmlos weiter zu spinnen, ist dem Komponisten in der Transponierung des Motivs und in der getreuen Wiederholung der durch Transponierung erzielten Erweiterung gegeben. Da unterscheidet man zwei Arten von Liedern; die erste Art bildet das Hauptmotiv in freier Entwicklung und macht erst beim Nebenmotiv von getreuer Wiederholung oder von der Transponierung Gebrauch. Ein Beispiel hierfür liefert »Alle Vögel sind schon da«. Die zweite Art dehnt die fragliche Erweiterung auch auf das Hauptmotiv aus, wie in »Alles neu« und »Kuckuck ruft aus dem Wald«. Dadurch wird ein schnelleres Erfassen der Melodie erzielt, allerdings auf Kosten der thematischen Selbständigkeit des Hauptmotivs. Wie dem auch sei, soviel steht fest, daß in den oben zergliederten Formen tatsächlich eine Idealform gefunden ist, welche dem melodischen Gedanken am besten Geltung verschafft.

Die harmonische Basis der Kinderlieder.

Der Charakter des Volkstümlichen bedingt von vornherein größte Einfachheit der harmonischen Basis. Es findet sich unter den zwölf zwanglos ausgewählten Liedern nicht ein einziges, das eine Modulation in die Ober- oder Unterdominante unternähme, geschweige denn mit Vor-

halten und anderem aufwarte. Das Fundament ist überall dasselbe, es besteht aus der simplen Kadenz I—V—I, in Worten: Tonika — Dominante — Tonika. Selten tritt die Unterdominante auf; nur ganz vorübergehend wie in »Alle Vögel« Takt 2, in »Ein Männlein« Takt 2, in »Ich hab mich ergeben« Takt 5 und 9, und in »Fuchs, du hast die Gans gestohlen« Takt 3. Die übrigen acht der hier in Frage kommenden Lieder begnügen sich mit der Kadenz I—V—I. Diese Zurückhaltung im Harmonischen kommt dem Melodischen zu Gute, indem das Harmonische zu Gunsten des Melodischen den Gesang in Terzen- und Sextengängen unterstützt. Die Harmonisierung ist in diesem Falle keine bloße Verstandesarbeit, die in technischer Korrektheit jedem Ton der Melodie einen andern Kothurn unterschiebt. Vielmehr ist hier die Harmonie eine ergebene Dienerin der Melodie, frei wie sie selbst dahin strömend, ein zwangloser, kindlicher Kontrapunkt, der sich in Prime, Quinte, Oktave, Terz und Sexte erschöpft. Manche der Kinderlieder sind so gesetzt, daß man ohne Gefahr in Terzen sekundieren kann. Im dreistimmigen Satze geht die Unterstimme im Abstand einer Decime mit der Melodie, während die Mittelstimme auf dem Ton der Dominante unbehindert ausharrt. Als Beispiel sei »Alles neu«, »Guter Mond« und »Weißt du, wieviel Sternlein stehen« genannt. Die harmonische Basis stellt eben infolge der Einfachheit der zu Grunde liegenden Kadenz einen ungefesselten, freien Kontrapunkt dar, wie er nur aus der Natur des Ganzen entwickelt werden kann. Hier feiert das Einfach-Wahre seinen schönsten Triumph, indem Melodie und Harmonie sich innerlich verwandt und solidarisch fühlen. Hier vermißt man mit Freuden jede Art von Mache, die sich in den modernen, mit dem Volkstümlichen liebäugelnden Liedern so roh und unverschämt arrogant breit macht. Dort wird mühsam Akkord an Akkord gereiht und das Resultat ist nur eine unbeholfene, quälend wirkende Kombination von Harmonien,

die in der Oberstimme eine Folge von Tönen präsentiert und den stolzen Namen »Melodie« für sich beansprucht.

Der melodische Charakter der Kinderlieder.

Eine Hauptforderung für das rein Gesangliche bei Kinderliedern ist, daß der Gesamtumfang der Melodie nach Möglichkeit auf das Mindestmaß der Quinte beschränkt bleibt. Das gebietet schon die Hygiene des Schulgesanges. Von den vorliegenden Kinderliedern haben vier den Umfang einer Quinte, drei den einer Sexte, je zwei den einer Oktave und None, eins den einer Undecime. Mag als höchstes Maß die Oktave gelten, so ist dieser Umfang groß genug, um das in Töne zu bannen, was ein Kinderherz bewegt. Meist ist ein übermäßig großer Umfang nur auf die tiefe Lage des Anfangstones im Auftakt zurückzuführen, wodurch ein Lied, das sich weiterhin im Sextenintervall bewegt, des Nonenumfanges verdächtigt wird. Als Beispiele gelten »O Tannenbaum« und »Ein Männlein steht im Walde«. Anders liegt der Fall bei »Ich hab' mich ergeben«. Hier steht der tiefe Anfangston nicht nur im Auftakt, sondern er ist untrennbar mit der Melodie verwachsen. Eine Transponierung des Anfangstones um eine Oktave höher, wie es bei den vorigen Liedern möglich wäre, ist hier ausgeschlossen, weil die Wiederholung dieses Experimentes zu tief in den Kern der Melodie einschnitte und völlige Verunstaltung Platz griffe.

Charakteristisch bei Kinderliedern ist die häufige Verwendung des Terzenintervalls und der diatonisch auf- und abwärts schreitenden Quinte. Dem gegenüber steht das Signalmotiv in »Alle Vögel« (Takt 1) und das triolenartige Motiv in »Brüderlein fein« (Takt 1) vereinzelt da. Letzteres Motiv findet sich auch in Ganztönen vor: h a h g. Der Volkssinn wird auf solche Spitzfindigkeit nicht leicht reagieren, ihm fällt das Motiv: h ais h g bedeutend leichter;

man sollte aber konsequent sein und bei der Notierung dieses Liedes nur eine der beiden Schreibweisen verwenden, um den Gesamtcharakter des Liedes zu wahren. Melodien, welche träumerisch und hingebend in der Terzlage der Tonika schließen, begegnen uns in »Weißt du, wieviel Sternlein stehen?« und in »Ich hab' mich ergeben«; auch das hier nicht citierte »O wie ist es kalt geworden« schließt in der Terzlage.

In all diesen Tonfolgen und Intervallen paart sich Einfalt mit Lebensfreude und Naturschwärmerei, wie sie durch das kindliche Gemüt eines *Haydn* und *Mozart* in die Literatur der Erwachsenen übernommen wurden. Wenn dem Volke der ganze Schatz an Kinderliedern verloren ginge, so brauchte es nur bei jenen Meistern in die Schule zu gehen und die Melodie der Kinderzeit würde zu neuem Leben erweckt, die geschwundene Erinnerung an die traute Sprache der Kinderstube wieder wachgerufen werden.

Über das Nebenmotiv.

Es verlohnt, das Nebenmotiv in seiner Eigenschaft als Bindeglied zwischen Periode I und III einer kurzen Analyse zu unterziehen. In den Liedern »Fuchs, du hast die Gans gestohlen« und »Ich hab' mich ergeben« ist das Nebenmotiv, das im fünften Takt anhebt, mehr ein untergeordnetes Glied des Hauptmotivs; in allen übrigen hier citierten Liedern dagegen hat das Nebenmotiv selbständigen Charakter als Vermittler zwischen Anfang und Ende. Zwei Arten von Nebenmotiven lassen sich unterscheiden; die erste Art ist zweitaktig und repetiert sich auf derselben Tonstufe, die zweite Art ist ebenfalls zweitaktig, repetiert sich aber eine Terz oder eine Sekunde höher oder tiefer. Zur ersten Art zählt »Brüderlein fein«, »Alle Vögel«, »Ein Männlein steht im Walde« und »Weißt du, wieviel Sternlein stehen«; zur zweiten Art gehören »Alles neu«,

»Kuckuck ruft aus dem Wald«, »Winter ade«, »Wenn ich ein Vöglein wär'« und »O Tannenbaum«. Eine Sonderstellung nimmt »Guter Mond« ein; dort repetiert sich das Nebenmotiv eine Sekunde höher, dann aber entwickelt es sich ungebunden weiter (Takt 7 und 8). Es liegt in der Natur der Sache begründet, daß das Nebenmotiv auf der Dominante basiert. Dieser Fall trifft zu bei »Alle Vögel« und »Ein Männlein steht im Walde«. Konzessionen an die Tonika machen die übrigen acht in Frage kommenden Lieder. Die hierbei zu Grunde liegenden Kadenzen lauten:

a) 2 Takte V, 2 Takte I. Beispiel 1 und 2.
b) V—I—V—I pro Takt. Beispiel 6, 8 und 12.
c) I—V—V—I pro Takt. Beispiel 3 und 9.
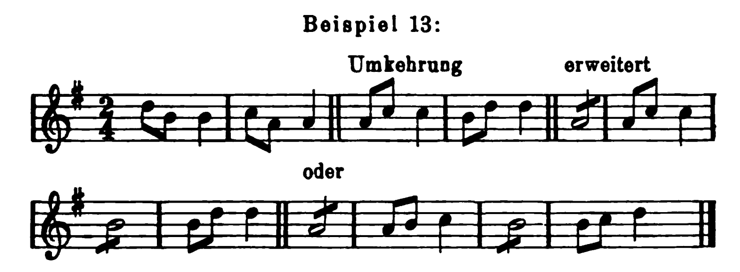
»Guter Mond« basiert in den beiden ersten Takten auf Kadenz b und schließt bei freier Weiterentwicklung in der Dominante. Dieser Abschluß ist der logischere; er versetzt das Lied in die Kategorie von »Alle Vögel« und »Ein Männlein steht im Walde«. Die Nebenmotive beschränken sich alle auf vier Takte Ausdehnung, auch in melodischer Beziehung sind sie sich sehr ähnlich.

Thematische Verwandtschaft.
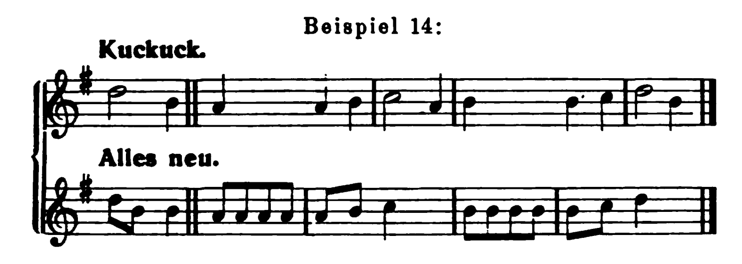
Die Gefahr, unbewußt fremdes Eigentum zu berühren, liegt besonders nahe, weil das Gebiet des Volkstümlichen keine markanten Grenzsteine besitzt. Thematische Verwandtschaft tritt nicht nur auf Nachbargebiet, sondern sogar auf eigenem Boden zu Tage. Dafür ist »Alles neu« ein treffliches Beispiel. Das Nebenmotiv ist dort eine erweiterte Umkehrung des Hauptmotivs (Beispiel 13). Motivische Verwandtschaft auf nachbarlichem Gebiete findet sich in Takt 3 und 4 des »Alles neu«. Der diatonisch aufwärts schreitende Quintengang deutet auf »Fuchs, du hast die Gans gestohlen«. Wie sehr »Alles neu« und

»Kuckuck« melodische Doppelgänger sind, beweist Beispiel 14. Ein anderes Doppelgängerpaar entpuppt sich in »Winter ade« und »Wenn ich ein Vöglein wär'«. (Beispiel 15).

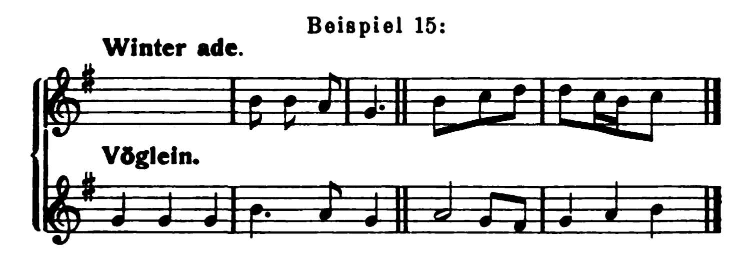
Beispiel 13:



Beispiel 14:

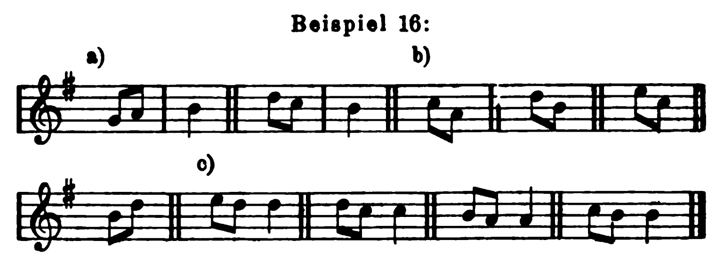


Beispiel 15:



Als innerlich thematisch verwandt ist »Weißt du, wieviel Sternlein stehen« zu bezeichnen. Dieses Lied arbeitet mit nur drei Motivteilchen. Das erste bildet den Auftakt und in der Umkehrung um eine Terz höher transponiert den Abschluß der ersten und dritten Periode (Beispiel 16 a). Das zweite ist in dem Terzenschritt c—a verkörpert, der sich später auf den Tönen d und e wie auf h in der

Beispiel 16:



Umkehrung repetiert (Beispiel 16b). Das dritte Motivteilchen besteht aus dem Sekundenschritt mit nachfolgender Prime: e—d—d, der sich auf den Tönen d, h und c wiederholt (Beispiel 16c). Aus einfacheren Mitteln läßt sich kaum eine Melodie wie diese konstruieren und doch liefert »Brüderlein fein« den Beweis, daß zwei Motivteile genügen, um eine Melodie zu schaffen, die sich größter Popularität erfreut.

Die Verkoppelung der Teilmotive.

Näher betrachtet, erweist sich »Brüderlein fein« in seinem melodischen Aufbau als ein ganz prosaisches Rechenexempel, dessen Verarbeitung die Kontrapunkthandwerker des 16. Jahrhunderts ungemein hätte reizen müssen. Es entspricht dem allgemeinen Gefühl und der normalen Basis jeder Kunst, daß ein Volkslied alles andere ist, als die fein ausgeklügelte, nüchterne Berechnung eines Arithmetikers. Der zu Herzen gehende Volkston mit seiner Einfachheit und ungeschminkten Innigkeit läßt die Vermutung gar nicht aufkommen, daß diese Perlen auf dem Unterboden des Einmaleins wachsen könnten. Das Prinzip des Volkstümlichen, mit kleinen Mitteln große Wirkungen zu erzielen, hat weitgehendste Verwirklichung in besagtem »Brüderlein fein« gefunden, das in der Art der Melodiebildung in der Literatur des Volksliedes einzig dastehen dürfte. Es beweist auch mit bestem Erfolg, daß kühle Berechnung kein Hindernis ist, schwungvolle Melodieführung zu erzielen. Kein Unbefangener wird

hinter der wiegenden, süß einschmeichelnden Melodie des »Brüderlein fein« eine arithmetische Formel versteckt glauben und doch stützt sich der melodische Bau auf eine nackte Rechenformel. Selten arbeitet man auch mit zwei Motiven so erfolgreich, daß daraus eine sechszehntaktige Melodie erwächst, die Anspruch auf größte Popularität hat. Das erste Motiv ist in Takt 1 enthalten; es wiederholt sich in Takt 2, 4, 5, 6, 10, 12, 13 und 14. Das zweite Motiv liefert Takt 3; es repetiert sich in Takt 7, 9, 11 und 15. Die Schlußtakte 8 und 16 der zwei Perioden zählen nur als notwendiger Abschluß in der Tonika. So ergibt sich also, daß »Brüderlein fein« aus zwei Motiven von der Länge je eines Taktes besteht, deren kunstgerechte Verschachtelung und Verflechtung die bekannte Volksmelodie geboren hat.

Entsprechend seiner Stellung als Motiv I hat dieses öftere Verwendung gefunden als das Motiv II, das als Nebenmotiv fungiert. Dies scheint bewußte Absicht des Komponisten gewesen zu sein oder richtiger gesagt, es wird ihm sein musikalisches Feingefühl diese Art der Motivbenutzung vorgeschrieben haben. Schwerer erreichbar wäre ihm wohl das Ziel geworden, wenn er statt des tonalen Instinktes die kalte Berechnung hätte walten lassen. Er vertraute seinem guten Tonsinn und ahnte vielleicht nicht einmal, in welches Labyrinth er geraten mußte, wenn er Motive und ihre Bestandteile nach arithmetischen Gesetzen aneinander koppelte. So hätte er für seine Volksweise folgende zweiteilige Formel gefunden:

a) Motiv I repetiert und koppelt sich an Motiv II, welches den Kreis mit Motiv I beschließt; das ganze repetiert und schließt in der Tonika.
b) Motiv II repetiert in der Verkoppelung mit Motiv I, bildet die Rondoform mit dem Ganzen aus Absatz a und schließt in der Tonika.

Wir finden in diesem Volkslied das eigentliche Embryo des Rondeau, in Form und Inhalt. Es gibt nicht sehr viele Motive, die den Charakter des Rondogenres so treff-

lich und überzeugend erschöpfen, wie jene wiegende, unter Tränen lächelnde Melodie des »Brüderlein fein«. Das Geheimnis liegt in der repetierenden Verwendung des ersten Motivs einerseits und in dem sparsamen Gebrauch des zweiten Motivs andrerseits. Die geschickte Art der Motivbenutzung schafft eine Volksweise, wie sie einfacher kaum gedacht werden kann. Sie ist so recht das A B C der Volkskunst. Eine wertvolle Nachahmung dieser zwerghaften, bodenstämmigen Form wäre schon deshalb anzustreben, weil die intensive Beschäftigung mit der Miniaturkunst am deutlichsten zeigt, welch' geheime Tiefen im Unbewußten der künstlerischen Produktion liegen. Betreten wir einmal das Labyrinth der Motivkoppelungen; überzeugen wir uns von dem vielgestaltigen Wesen zweier in Proportion zueinander gestellten Motivteile und benutzen wir dazu die oben citierte Volksweise.
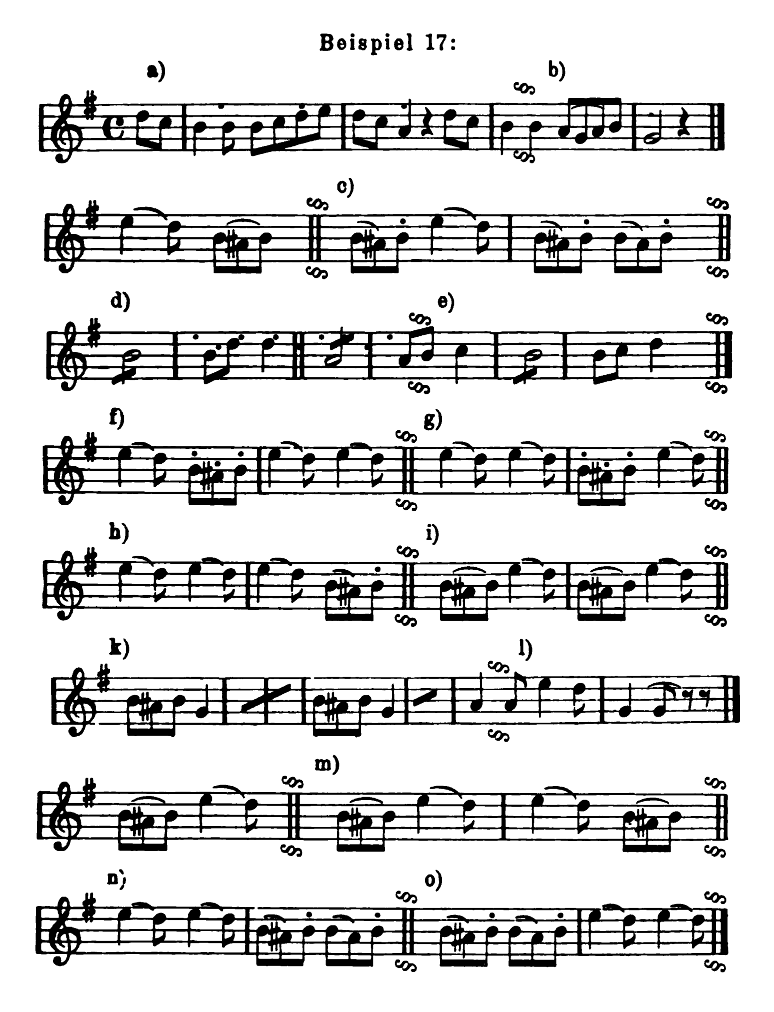
Motiv I ist in seiner ersten Hälfte maßgebend, Motiv II in der zweiten Hälfte. Stellen wir nun diese wichtigen Motivteile in Proportion zueinander, so eröffnet sich uns sofort ein weiter Ausblick auf die Kombinationsarten. Zur Erläuterung diene folgende Tabelle:

a	b	c	d	e	f	g	h	i	k	l	m	n	o
1	1	1	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	1
1	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	1
1	2	1	1	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2
2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	1	1	2

Die Ziffern 1 und 2 bedeuten die Teilmotive, während die Buchstaben a bis o die vierzehn Resultate kennzeichnen und unterscheiden. In Noten übertragen, ergeben die Proportionen die Kombinationen in Beispiel 17. Aus all diesen Motivmischungen erhellt zunächst, wie reich auch die Natur der Töne beschaffen ist und wie vielgestaltig abwechselnd bis ins Tausendste hinein die tonalen Atomgruppen sind. Jede dieser vierzehn Gruppen

trägt den Keim der Weiterbildung in sich, jede zeugt aus dem Alten ein Neues und beides zeugt wieder ein drittes Ganze. Angesichts dieser Offenbarung kann von melo-

Beispiel 17:



discher Armut keine Rede mehr sein und man bemitleidet die Neulandsegler, die uns eine Kunst in Vierteltönen bescheren wollen.

Von den vierzehn Motivmischungen ist:

Kombination d die Umkehrung von a,
" c " " " b,
" h " " " e,
" g " " " f,
" k " " " i,
" o " " " n.

Die Kombinationen l und m sind ohne Gegenstücke, das heißt: Das Positiv fällt mit dem Negativ zusammen, ihre Gebilde sind symmetrisch.

Schlusswort.

Was lehrt diese analytische Studie? Sie lehrt erstens, daß die Beschäftigung mit dem Kleinen, Unscheinbaren in der Kunst ebenso nutzbringend und dankbar ist wie die Erforschung größerer Probleme. Sie lehrt zweitens, daß in der Kunst nichts so klein ist, daß es gering geachtet werden dürfe. Sie lehrt ferner, daß auch im winzigsten Atom der Kunstmittel der Keim des Lebens steckt, und daß es nur der Energie des Tonschöpfers bedarf, um aus dem Atom ein blühendes Kunstgebilde zu zaubern. Das hat der Mensch vor dem Tier voraus, daß er wie Gott selber aus dem Nichts schaffen kann. Ihm fliegen Gedanken zu, einige haften, andere berühren nur im Fluge die Saite der Seele. Ein Tropfen, ein Atom genügt, um den Keim zu legen, der Großes wirkt. Die Studie zeigt fernerhin, wie sehr bewußt uns doch im Grunde das Unbewußte ist, wie sehr selbst das Unbewußte zur Gewohnheit werden kann. Der musikalische Instinkt betätigt sich unausgesetzt, selbst im Tändeln und Scherzen der Kinderstube; auch über den Kinderliedern wacht der Schutzengel der Inspiration.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Dr. Horst Keferstein.

Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens.

Von

Edmund Oppermann,
Schuldirektor in Braunschweig.

Pädagogisches Magazin, Heft 314.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Mir gilt die Jugend und die Kindheit als ein großes Ganzes, dessen Pflege ich mit ganzer warmer Teilnahme nach allen Richtungen verfolge und beobachte.

Horst Keferstein.

Keferstein gehört in seiner Menschenkenntnis, seinem Wissen, in der Liebe zur Natur, in der Freude am Gedeihen des Vaterlandes und in seinem geklärten, religiösen Gemüt zu den geistigen Führern des Volks, die nicht vergessen werden und denen viele in Liebe und Dankbarkeit verbunden bleiben.

Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik.

Keferstein war ein Geist, in dem sich die verschiedensten Probleme eigenartig spiegelten, der zu allen Fragen selbständig Stellung nahm, eine Persönlichkeit, die in ihrer Aufgabe voll und ganz aufging, ein Mann, der mit allen Fasern seines reichen Herzens an der Erziehungsarbeit hing. Allg. Deutsche Lehrerztg.

I.

Selbstbiographien bedeutender Männer sind für Kenntnis ihrer Entwicklung, ihres Wertes, ihres Wirkens und Schaffens, nicht zum wenigsten auch der kulturellen Verhältnisse ihrer Zeit von größter Wichtigkeit. Was fehlte uns, wenn *Goethe* sein »Wahrheit und Dichtung« nicht geschrieben hätte oder *Bismarck* nicht seine »Gedanken und Erinnerungen«! Welche Fülle von Belehrungen und Anregungen verdanken wir Schulmänner *Polacks* Brosamen, *Kellners* Lebensblättern, *Wieses* Lebenserfahrungen, *Schneiders* und *Bosses* Lebenserinnerungen! Gerade Autobiographien von Schulmännern, recht verfaßt, sind für uns von hohem Werte: sie bieten uns Einblick in ihre Werkstätte, in ihr Kämpfen und Ringen, sie machen uns mit ihren Idealen bekannt, sie übermitteln

uns freimütige Urteile über Systeme und allvermögende Männer. Sie fördern uns in unserem Berufsstreben, trösten uns über schwere Zeiten hinweg, stählen den Mut im Ringen nach dem Höchsten und beleben und befruchten unsern Idealismus.[1])

Wir sind so glücklich, auch von *Keferstein* eine Selbstbiographie zu besitzen in dem zweiten Teile seines noch nicht genügend bekannten und noch nicht gebührend gewürdigten Buches »Betrachtende Wanderungen durch die Unterrichts- und Erziehungslehre«.[2]) »Erinnerungen aus dem Leben des Verfassers« nennt er diese 162 Seiten zutreffend, denn nicht gleichmäßig sind alle Lebensepochen dargestellt worden; vielmehr ist die besonders bedeutsame 17jährige Wirksamkeit *Kefersteins* als Seminar-Oberlehrer in Hamburg — offenbar aus zarter Rücksichtnahme auf die noch Lebenden — nur aphoristisch behandelt worden, und von dem auch sehr regsam verlaufenen Lebensabend erfahren wir nichts, da das Buch 1894 erschienen ist. Aber auch das Vorliegende ist so inhaltsreich, so wertvoll, so anregend und erquickend, daß wir dem Entschlafenen für diese Gabe besonders dankbar zu sein, alle Ursache haben.

---

[1]) »Sind autobiographische Aufzeichnungen völlig wahrheitsgetreu, so werden sie als höchst wertvoller Beitrag zur Geschichte und damit zur Kenntnis unseres Geschlechts zu betrachten sein, da ja im Gebiete sonstigen Quellenmaterials so vieles nur mit größter Vorsicht zu Gebrauchendes enthalten ist. Den Eindruck eitler Selbstüberhebung wird die Selbstbiographie auch des schlichtesten Erdenwallers wenigstens bei dem nicht hervorrufen, der da begreift, daß unter Umständen das Leben und Wirken einer noch so verborgen gebliebenen Person zuweilen tiefer auf deren Umgebungen einzuwirken vermag, als das einer allbekannten Berühmtheit. Dies kann besonders dann eintreten, wenn sich die betreffende Person mehr durch selbständige, zum Teil neue Gedanken und treffende Urteile über bestehende Einrichtungen und deren Vervollkommnung, als durch unmittelbares praktisches Eingreifen in das Getriebe des öffentlichen Lebens oder durch wissenschaftliche, künstlerische, technische Leistungen hervortat.« (*H. Keferstein.*)

[2]) Jena, Fr. Maukes Verlag (A. Schenk), 1894. 478 S.

Wir werden denn auch im folgenden diese »Erinnerungen« als wichtigste Quelle einer Biographie oft zitieren.

Kefersteins Heimat, sein Geburtsort, die Stätte mehrjährigen amtlichen Wirkens, das Heim für einen friedlichen Lebensabend und die letzte Ruhestätte, ist die lieblich gelegene thüringische Musenstadt Jena. Ihr blieb er sein Lebtags zugetan, sie hat er wieder und wieder in beredten Worten verherrlicht. In dem einstmaligen dortigen Diakonat wurde er geboren. Das glückverheißende Datum, welches man damals schrieb, heißt: 12. August 1828.

Schon in früher Kindheit erwachte in ihm die Liebe zur Natur, die sein langes Erdenleben verschönt hat. Jener Eichplatz beim Diakonat war ja so sonnig und, weil nicht gepflastert, zu harmlosen Bewegungsspielen wie geschaffen und darum ein Lieblingsort spielfroher Kinder. »Auf ihm gab es auch den Knaben mächtig anziehende Schauspiele studentischen Treibens, wie Fechtübungen, Kommerse mit all den begleitenden Dingen, wie Gesängen, Ansprachen, Schwerterblinken, farbigen Mützen, Bändern usw.« An ihn knüpften sich die frühesten und süßesten Kindheitserinnerungen. Und wie die Lage des Elternhauses, so begünstigte auch die landschaftliche Umgebung des Wohnortes die Freude am Naturgenuß. In den Garten vor der Stadt gingen die Eltern bei günstigem Wetter schon vormittags, die Kinder direkt von der Schule. In diesem anheimelnden Idyll wurde ein einfaches Mittagsmahl bereitet, wurden Schul- und Gartenarbeiten gemacht, wurde gespielt, wurden vertraute Gäste bewirtet. Endlich die Umgebung Jenas! *Keferstein* begeisterten die zahlreichen lauschigen, zu erquickenden Wanderungen einladenden Seitentäler und Schluchten, die sich von dem Haupttale abzweigen. »Sanft ansteigende, mit Obstbäumen oder Reben, teilweise auch mit Matten und Getreidefluren oder mit einigem Waldbestande bedeckte Anhöhen umkränzen zum Verweilen einladende Dörfer. Längs der Saaleufer ziehen nach S. und N. stundenweit mit Nutzbäumen bestandene blumenreiche Wiesen ...«

Auch die Privatschule des Dr. *Zenker*, die *Keferstein* zur Vorbereitung für das Gymnasium besuchte, legte auf Erholungsspiele in den Schulgärten und auf freien Plätzen großes Gewicht, ebenso wie auf halb- und ganztägige Wanderungen. Zeitlebens hat dann unser *Keferstein* gern den Wanderstab in den Ferien zu größeren Ausflügen ergriffen und dadurch seinen Horizont erweitert, sein Wissen geklärt und vermehrt und seinem starken Triebe nach Unabhängigkeit und Selbständigkeit Rechnung getragen.

Reiche Anregung bot dem Knaben der Verkehr vieler hochgebildeter Gelehrten und Künstler im elterlichen Hause. Der Vater war ein Freund der Wissenschaften und zugleich namhafter Musiktheoretiker. Im Jahre des Herder-Jubiläums hatte er den Abschnitt über »Herder nach der musikalischen Seite« für das »Herder-Album« verfaßt, und die beiden ersten Musiktheoretiker Prof. *Marx* und Prof. *Lobe* waren ihm ebenso zugetan wie *Robert Schumann*, *Klara Wieck*, die nachmalige Frau *Schumann*, und der Balladen-*Löwe*, der ein Studiengenosse des Vaters gewesen war. Von befreundeten Gelehrten seien nur genannt die Philosophen *Fries* und *Reinhold* (der Sohn des ersten Kantianers), die Historiker *Luden* und *Dahlmann*. *Fries*' Bild stand vor der Seele des Knaben als das eines stets mild und ernst vor sich hinblickenden Mannes, *Dahlmanns* aber als eines meist finster Dreinschauenden.

Vor allem zog das studentische Treiben den Knaben an, z. B. die bei dem Prorektoratswechsel regelmäßig auftretenden Exzesse der Studierenden, wie namentlich das Einwerfen der Fenster in des neuen Prorektors Wohnung, ferner die während der bessern Jahreszeit fast täglich stattfindenden Gelage auf Markt und Straßen der Stadt, das Fäßchentrinken, Singen und Fechten in aller Öffentlichkeit, das Laterneneinschlagen, das Ausbringen von Pereats oder die Katzenständchen vor den Fenstern mißliebiger Professoren, endlich das Gepränge, mit dem man die Relegierten als die Opfer des Strafgesetzes zu

den Toren der Stadt hinausgeleitete. Noch sei einer anderen Reminiszenz gedacht, deren sich *Keferstein* aus der Jugendzeit erinnerte. Noch damals wurden Personen, die sich des Diebstahls schuldig gemacht hatten, an das am Rathaus befestigte Halseisen gelegt und dem Hohne wie dem Bewerfen mit Kot, faulen Eiern usw. preisgegeben.

Inzwischen wurde der Vater, der in Jena als Garnisonprediger angestellt war, nach dem 3 Stunden weit entfernten Dorfe Wickerstedt versetzt. Während die vier Schwestern mit dorthin zogen, besuchte Horst die Zenkersche Schule weiter und erhielt täglich abwechselnd bei Freunden freien Mittagstisch. Diese Einrichtung brachte ihm aber viel Unbehagen und Unannehmlichkeiten. In um so schöneren Lichte und um so beseligender erschien ihm der Aufenthalt im elterlichen Hause, das er möglichst oft besuchte, wobei ihn dann die Mutter mit aller Zärtlichkeit empfing. Dem Heimweh war *Keferstein* stark ausgesetzt, wie er denn zu den Naturen gehörte, in denen das Gefühlsleben stark ausgeprägt ist und die das unangenehm sie Berührende allzu schwer nehmen. »Wie oft beneidete ich Männer um ihren ungetrübten Gleichmut, wenn man ihnen noch so übel zusetzte und sie es über sich gewannen, nachdem sie zu der einen Tür hinausgewiesen waren, zur andern wieder hereinzutreten!«, ruft *Keferstein* a. a. O. aus. Sein Gesundheitszustand flößte aber oft Besorgnis ein. In den Halbjahrszeugnissen stand wiederholt die Mahnung: »Mag seine Brust schonen!«, und der Arzt verordnete gleichfalls große Schonung.

Über dem Schulleben schwebte ein gewisser Unstern. Des Vaters sehnlicher Wunsch war, den Sohn in Schulpforta zu sehen. Für die Blüte dieser Schule spricht u. a. der Umstand, daß Horst hier in Untertertia aufgenommen wurde, während man ihn in Weimar bereits für Sekunda reif erklärt hatte. Aber die damaligen Einrichtungen und namentlich der ihm vorgesetzte »Ober-

geselle« erschienen ihm als zu schwere Bürde, daher verließ er bald gegen den Willen des Vaters Schulpforta wieder, um nach Weimar zu gehen. Dieser Entschluß bereitete ihm dann später viele Stunden der Reue, denn bald erkannte er, daß die vorzüglicheren Lehrer doch in Schulpforta waren. Er sollte nun die Erfahrung machen, daß man nicht ungestraft in der Jugend seine eigenen Wege geht, und daß gewohnte geistige Nahrung vielleicht viel schwerer vermißt wird, als irgend ein äußeres Gut. Später sandte er denn auch zwei seiner Söhne gern und mit bestem Erfolg nach Pforta.

Als segensreichste Mitgift aus Schulpforta betrachtete er es, daß er dort geistiges Arbeiten liebgewonnen hatte. So lebendig war das Verlangen nach geistiger Anregung in ihm erwacht, daß er sich nie und nirgends wohl und befriedigt fühlte, so oft und wo auch immer nur leere Formalitäten, z. B. bei Kneipereien, in den Vordergrund traten. Auch die wesentlich durch *Kefersteins* Einfluß entstandene Verbindung »Arminia«, die in Tiefurt ihre Stammkneipe hatte, nahm nie den Charakter bloßer Kneipereien an, wenngleich bei den Zusammenkünften am Sonnabend Nachmittag frohe Lieder beim Glase Bier gesungen wurden. In diesem Kränzchen nahm man eine klassische Schrift aus der deutschen Literatur vor, auch beurteilte man, oft recht scharf, die eingegangenen Aufsätze. »Vornehmlich übten wir uns im freien Sprechen, Disputieren, Deklamieren, lernten uns unbefangen vor anderen aussprechen, nötigten uns zu regelmäßigen Privatarbeiten, gewöhnten uns an eine edle Beschäftigung in den Mußestunden, genossen außerdem die Freuden freundschaftlichen, geselligen Verkehrs und bewahrten uns unbewußt vor so manchen unserer Jugend und Unerfahrenheit drohenden Gefahren.«

Die Schwingen wuchsen, und bereits im 20. Lebensjahre redete *Keferstein* wiederholt in Volksversammlungen. Man schrieb ja 1848, als er im Stadthaussaale die Tribüne betrat, um die sofortige Einrichtung eines Turnvereins

zu beantragen, und es war auf einer Wiese bei Apolda, wo er gegen die Stimmführer, aber unter Beifall vieler Landleute die Verkündigung einer deutschen Republik mit dem Einwande bekämpfte, daß zahlreiche Republiken im klassischen Altertum an großen Gebrechen gelitten hätten und einem frühen Untergange geweiht gewesen wären. Ob dieser frühzeitigen politischen Tätigkeit verwarnte ihn dann sein Direktor. Aber wo alles petitionierte, konnten die Gymnasiasten doch nicht schweigen: unter *Kefersteins* Vorsitz beschlossen sie eine Eingabe um Unterricht in freien Redeübungen, sowie in neuerer und neuester Geschichte.

Schon als Gymnasiast unternahm er ohne Begleitung weite Fußreisen, selbst bis zur Insel Rügen. Dadurch erweiterte er beträchtlich seinen Gesichtskreis und lernte die Welt und das Leben besser verstehen. Auf den Fortgang seiner Studien wirkten diese Geist und Körper stählenden Unterbrechungen der Schularbeit nur vorteilhaft, und mit der Gesamtzensur 1 bestand er 1849 das Abiturientenexamen.

Nun sehen wir ihn als Student in Halle, Jena und Tübingen. Schon im ersten Semester wurden die Studien jäh unterbrochen durch eine Choleraepidemie. Die Schulen wurden geschlossen, und *Keferstein* konnte wieder in die Welt wandern, zum erstenmal in die Alpenwelt der Schweiz, zwar mit überaus bescheidenen Mitteln, daher vorwiegend auf Schusters Rappen, aber mit großem Ertrag an Begeisterung, Belehrung und mancherlei Anregungen.

In Halle fand er frühere Mitschüler aus Schulpforta, die der Burschenschaft »Fürstental« angehörten; auch *Keferstein* schloß sich ihr um so lieber an, als er bereits als Gymnasiast seine Sympathie den Burschenschaften zugewandt hatte.

Von dem erwählten Berufsfache, der Theologie, wurde er zunächst durch einen Stubennachbar und einen Dozenten abgelenkt, die ihn für philosophische Probleme

und namentlich für den damals unbeschränkt geltenden *Hegel* zu begeistern wußten. In Tübingen, wo er vom Herbst 1850 auf ein Jahr weilte, zog ihn besonders stark *Chr. von Baur* an, der Reigenführer unter den berühmten Vertretern der sogenannten Tübinger Schule. »Aus seinem Vortrag erkannte man das Lehren aus tiefster und wärmster Überzeugung.... Er wirkte alles durch die Wucht seiner freien unabhängigen Persönlichkeit, durch die geistvolle Art, historische Probleme zu lösen, durch die Meisterschaft, die schwierigsten fachwissenschaftlichen Aufgaben zu bewältigen.« Auch den berühmten Ästhetiker *Vischer* verehrte er als einen führenden und mit scharfer Geisteswaffe streitenden Gegner alles Ungesunden und Unschönen, wie in den bildenden, so in den redenden Künsten und nicht am wenigsten auch in der Mode der weiblichen wie männlichen Kleidung. Für *Uhland*, den er oft sah, begeisterte er sich sehr, und wieder und wieder wanderte er hinaus zu den in *Uhlands* Balladen spielenden, von Sage und Geschichte umwobenen Orten, Burgen, Bergen und Tälern. Übrigens ging's in Tübingen noch recht ländlich-sittlich zu: man schlachtete auf der Straße, große Düngerhaufen zierten dieselbe, und die Häuserfront war ganz gewöhnlich mit Wäsche, die getrocknet wurde, bedeckt.

Nachdem *Keferstein* wieder nach Jena zurückgekehrt war, brach er mit der Theologie völlig, um sich der Pädagogik zu widmen. Er trat in *Göttlings* philologisches und in *Droysens* historisches Seminar ein, besonders aber fesselte ihn *Stoy*, der freilich hohe Anforderungen an die Arbeitskraft stellte. *Keferstein* besuchte *Stoys* Vorlesungen, nahm an den vielen Konferenzen teil, hielt Lektionen in der Übungsschule, hospitierte fleißig, begründete eingehend seine Kritiken der gehörten Lektionen. Daneben studierte er emsig Geschichte und die alten Klassiker.

So vielseitig und gründlich vorbereitet, begann *Keferstein* 1852 seine Lehrtätigkeit — ohne Ablegung des Oberlehrerexamens, da ein solches damals in Weimar

noch nicht eingerichtet war. Außerordentlich vielseitig war seine 43jährige Tätigkeit als Lehrer und Erzieher. In dieser von gewöhnlicher Oberlehrerlaufbahn so stark abweichenden Mannigfaltigkeit des pädagogischen Wirkens haben wir aber auch die Erklärung für *Kefersteins* souveräne Beherrschung des Gesamtgebiets der Pädagogik, für seine klare Erfassung der Schulfragen und für seine fruchtbare und achtunggebietende Tätigkeit als pädagogischer Schriftsteller.

Zunächst wirkte er fast 16 Jahre in Dresden. Hierher war er 1852 gekommen ohne feste Aussicht auf ein Lehramt. So ergriff er das erste beste, das sich bot. Und das war nichts Gutes: ein völlig ungebildeter Besitzer einer Pension für junge Engländer gewann ihn als Lehrer. Gern vertauschte er bald dieses Sklavenleben mit der Religionslehrerstelle an einer Töchterschule und dann diese mit der vollen Lehrerstelle an der berühmten Privat-Lehr- und Erziehungsanstalt des Dr. *Krause.*

Darauf wurde er an Dr. *Odermanns* öffentliche Handelslehranstalt der Dresdener Kaufmannschaft berufen, und zwar für Deutsch, Geschichte und Geographie, für Fächer, in die er sich bei der ihm eigenen Gründlichkeit erst schwer hineinarbeitete, die er aber dann mit Virtuosität beherrschte und deren Methodik er dann in mannigfacher Weise befruchtete. So verfaßte er eine reichhaltige Sammlung geographischer Fragen und einen Leitfaden für den geographischen Unterricht; ferner bearbeitete er eine Sammlung von Charakteristiken aus Rankes Werken und ein größeres Kompendium für den Geschichtsunterricht bezw. für Geschichtsrepetitionen, sowie »2600 Fragen aus der Geschichte und Geographie«. Bei seinem Unterrichte in der Erdkunde konnte *Keferstein* freilich immer aus dem Vollen schöpfen, denn seine Augen hatten vielleicht die meisten geographischen Objekte, die im Unterricht vorkommen, gesehen. Nächst den Alpenländern, besonders der Schweiz, die er schon wegen persönlicher Beziehungen oft besuchte,

lernte er England, Schottland, Niederlande, Belgien, Dänemark, Schweden, Frankreich und Italien durch seine Reisen kennen. Groß ist die Zahl der bedeutsamen Persönlichkeiten, denen er daheim und in der Fremde persönlich näher trat. Wir nennen Berthold Auerbach, K. Gutzkow, Otto Roquette, H. Hettner, J. Grosse, R. Waldmüller, Schnorr, Rietschel, Zeichen-Flinzer, Diesterweg, Berthelt. Als Gegensätze erschienen ihm Auerbach und Gutzkow. »Auerbach, der behäbige, runde, aus seinen großen, etwas hervorstehenden Augen freundlich lächelnde Erzähler der Dorfgeschichten, dessen Mundart einen anheimelten, und wiederum der lange, hagere, bleich und meist finster dreinschauende Gutzkow, der seine pessimistische Weltanschauung, seine nach allen Seiten scharfen satirischen Ausfälle keinen Augenblick im Äußeren verleugnen konnte. In Auerbachs Nähe empfand man ein gewisses Behagen, Gutzkow flößte einen beengenden Einfluß auf den ihm Nahenden aus.«

Durch den Dichter *W. Wolfsohn* veranlaßt, wurde *Keferstein* von dem russischen Kultusministerium zur Begutachtung von Entwürfen zu Unterrichtsreformen in Rußland ersucht. Ihm wurde dann als Anerkennung seiner Arbeit der Stanislausorden verliehen. Wolfsohn wurde auch äußerer Anlaß zur Bekanntschaft Kefersteins mit Diesterweg. Jener hatte in seiner Revue *Kefersteins* Abhandlung über die Konfession in der Schule veröffentlicht. Diese gefiel *Diesterweg* so gut, daß er sich die Erlaubnis zum Nachdruck für sein »Pädagogisches Jahrbuch« erbat, — eine seltene Auszeichnung. Er begrüßte *Keferstein* als einen unbefangenen Beurteiler und Gesinnungsgenossen. Dieser urteilt über ihn zutreffend: »Diesterweg war frei von jeder starren Prinzipienreiterei, frei von speichelleckerischem Liberalismus, wenn es galt, nicht nur von Rechten, sondern auch von Pflichten und Aufgaben des Lehrers zu reden. Er war zwar ein Gegner konfessionellen Religionsunterrichts und der Konfessionsschule, aber ein durchaus warm fühlender Mensch der

u. a. die Predigten Schleiermachers mit innigster Teilnahme hörte.«

Stark zog es *Keferstein* hin zu den Volksschullehrern: der Liebe zu der Volksschule und ihren Lehrern ist er treu geblieben bis zum Tode. Als Mitglied des Dresdener Pädagogischen Vereins entfaltete er eine rege Tätigkeit. U. a. hielt er den Festvortrag »Herder als Pädagoge« und ehrte er den Altmeister Diesterweg durch einen warm empfundenen Nekrolog. Durch Schuldirektor *Berthelt* wurde er mit der von ihm geleiteten »Allgem. Deutschen Lehrerzeitung« bekannt und für den Besuch der Allgemeinen Deutschen Lehrerversammlungen gewonnen. Es war in Hildesheim, wo *Keferstein* (1867) die Adiaphora im Unterricht als Thema behandelte. In der Sächsischen Lehrerversammlung in Dresden erörterte er die Frage der Lehrerbildung, gleichfalls in der Seminarlehrerversammlung in Nürnberg. Es war die Lebhaftigkeit des Interesses an den auf der Tagesordnung stehenden Gegenständen und seines Empfindens, teilweise auch eine aus reichen Erfahrungen geschöpfte Betrachtungsweise, die ihn zu einer regelmäßig regen Mitarbeit bei Lehrerversammlungen durch Vorträge oder durch Beteiligung an der Besprechung führte, z. B. auf Realschulmännerversammlungen, Weimarischen- und Thüringer-Lehrerversammlungen und in Versammlungen von Vertretern des weiblichen Unterrichts.

1856 schloß er den Ehebund mit der Tochter einer in Dresden lebenden Pastorenwitwe. Ihrem Ruhme hat er in seiner Selbstbiographie ein gar lieblich zu lesendes Kapitel gewidmet, das in dem Satze gipfelt: »Wenn sich meine Zukunft im großen ganzen weit über mein Verdienst glücklich gestaltet hat, so danke ich dies nicht am wenigsten der lieben Lebensgefährtin.« Auch darin zeigte sie ihre anspruchslose Liebe und echte Weisheit, daß sie ihrem Gatten in reichem Maße alle Anregungen und geistigen Auffrischungen, wie z. B. größere Reisen oder die zur Ausführung literarischer Arbeiten unentbehrliche

Muße des Studierzimmers vergönnte, während sie sich der Pflege der Kinder — drei Söhne und vier Töchter — und der Pensionäre wie den Anforderungen des Haushaltes mit voller Treue widmete.

Eine reiche schriftstellerische Tätigkeit entfaltete *Keferstein* bereits in diesem ersten Abschnitt seiner pädagogischen Wirksamkeit. Für das Dresdener »Communalblatt« verfaßte er viele Artikel über das Schulwesen, für die »Constitutionelle Zeitung« viele Leitartikel, ferner Reiseskizzen aus England und Schottland, sowie Artikel populär-philosophischen Inhalts. Nicht so schnell verwehen seine inhaltsreichen, formvollendeten Artikel für eine Anzahl Encyklopädien über alle Hauptfragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens: für *Rentzsch'* Volkswirtschaftliche Encyklopädie, für *Schmids* Encyklopädie des gesamten Unterrichts- und Erziehungswesens, für *Petzolds* Encyklopädie der Pädagogik, besonders aber für *Reins* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Hier finden wir aus seiner Feder die gediegenen Arbeiten über: Ästhetische Bildung, Beneke, Denzel, Graser, Palmer, Familienerziehung, Internat, Konsequenz in der Erziehung, Privatschulwesen, Internationale Erziehung, Fortbildungs- und Fachschule. (Doch fallen diese Arbeiten zum Teil in eine spätere Zeit.)

Die Geschichte der Pädagogik hat *Keferstein* durch viele größere und kleinere Studien bereichert. Mit kongenialem Verständnis wußte er die Ideen der pädagogischen Klassiker zu erfassen, mit liebevoller Vertiefung zeichnete er ihren Lebensgang und ihre Bedeutung, mit großer Sachkunde und kritischem Verständnis wies er ihren Platz in der Geschichte der Erziehung an. Sehr bedauern wir, daß er die Muße nicht gefunden hat zu einer zusammenfassenden Geschichte der Pädagogik, für die er so wertvolle Bausteine beigetragen hat. —

1867 verließ *Keferstein* Dresden, um die von Schulrat *Stoy* in Jena käuflich erworbene Knabenerziehungsanstalt zu übernehmen. »Also wollen Sie das heiße

Eisen anfassen?« fragte *Wichard Lange* warnend mit Hinweis auf die Sorgenlast, die *Keferstein* unter Preisgabe seiner ruhigen und beglückenden Verhältnisse auf sich nehmen wollte. Da der bisherige Institutsverwalter sämtliche Zöglinge mitgenommen hatte, so fand *Keferstein* zunächst ein von Pensionären völlig entblößtes Haus vor. Doch bald blühte die Anstalt unter seiner Leitung wieder auf. Die unter *Stoy* eingeführten, meist monatlich stattfindenden Repetitionsexamina behielt er bei. An den sog. Studientagen wurden einige Klassen mit Klausurarbeiten beschäftigt, mit anderen wurden in Gegenwart der durch die Aufsichtführung nicht behinderten Lehrer Wiederholungen abgehalten. Daran knüpften sich Konferenzen, in denen zunächst der betreffende Kollege seine Lektion selbst einer Beurteilung unterwarf und ein Rezensent und das Kollegium ihr Urteil abgaben. »Es war dabei nicht immer ganz leicht, persönlichen Bemerkungen zu wehren; aber so manche meiner Kollegen, denen diese Übungen und kritischen Konferenzen zunächst als eine unerquickliche Mitgabe bei ihrer Amtsführung erschienen, haben mir später ihren Dank für diese »Quälereien« entgegengebracht. Ebenso dafür, daß ich eine ziemlich peinliche Kontrolle über die Korrekturen und die Haltung der Schülerhefte und Lehrmittel, über pünktlichen Anfang des Unterrichts, die regelmäßige Säuberung und Lüftung der Klassenräume usw. übte.«

Keferstein richtete ferner Elternabende ein und hielt Sonntags abends in seinem Hause literaturgeschichtliche Vorträge für seine Hausgemeinde wie für die Stadtschüler und deren Angehörige. Er gründete einen Volksbildungsverein, in welchem auch akademisch gebildete Lehrer Vorträge hielten. Der Handfertigkeitsunterricht fand, wie unter *Stoy*, sorgfältige Beachtung, und für Körperpflege wurde außerdem durch Exerzieren, Tanzen, Schwimmen, Baden, Schlittschuhlaufen und Wanderungen ausgiebig gesorgt. Nicht minder wurden die schönen Künste gepflegt, Gesang, Instrumentalmusik, Deklamationen und Aufführungen.

Im Einverständnis mit den Vertretern der Kaufmannschaft richtete *Keferstein* Kurse für Lehrlinge ein, in denen die üblichen Fächer an Handelsschulen vertreten waren. Endlich leitete er auch eine höhere Privattöchterschule. Wahrlich eine arbeitsreiche, vielseitige Tätigkeit!

Durch lange Erfahrung hatte *Keferstein* sich ein zutreffendes Urteil über das Privatschulwesen gebildet. Ihre innere Berechtigung begründet er zunächst mit dem Hinweis auf die im Interesse unserer höchsten Kulturaufgaben zu gewährende freie Entfaltung hervorragender Talente und idealer Bestrebungen in der Jugendbildung. Wollte der Staat jede selbständige eigenartige pädagogische Unternehmung intellektuell wie moralisch bewährter Persönlichkeiten unmöglich machen, so wäre dies als schwere Einbuße für die freie Fortentwicklung der theoretischen wie praktischen Pädagogik zu bezeichnen. Doppelt berechtigt, ja notwendig ist die Privatschule, wenn sie zugleich als völlig organisierte Erziehungsanstalt auftritt und Aufgaben übernimmt, mit deren Lösung die wenigsten öffentlichen Schulen sich befassen mögen. Wo sollte gegenüber dem massenhaften Mangel an pädagogisch entsprechenden häuslichen Verhältnissen auch eine Abhilfe gewonnen werden, wenn nicht in wohlgeleiteten Privaterziehungsanstalten? Als eventuelle Vorzüge der Privatschule bezeichnet *Keferstein*[1]: 1. Diese gründen sich auf allgemein anerkannte Unterrichts- und Erziehungsideen und wollen nicht bloß Fach- und Berufszwecke verfolgen. 2. Ihre Vorsteher wollen in erster Linie warme, hingebende Vertreter pädagogischer Ideen und Grundsätze sein. 3. Sie werden sich schon deshalb mit größter Pflichttreue ihrem Berufe widmen, weil ihr persönlicher Vorteil dabei im Spiele ist, so daß sich jede grobe Vernachlässigung des freigewählten Amtes doppelt rächen müßte. 4. Sie können kleine Klassenkörper unterhalten, unbrauchbare Lehrkräfte leicht entfernen, sittlich anrüchige

---

[1]) *Reins* Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Schüler los werden, als wertvoll erkannte Neuerungen im Unterrichtsbetrieb schnell zur Geltung bringen, den Individualitäten der Schüler möglichst gerecht werden, einen lebhaften Verkehr mit den Eltern unterhalten, die gesamte persönliche Entwicklung des Zöglings angemessen beeinflussen. 5. Sie können Heilstätte und Rettungsanstalt sein für Schüler, die von überfüllten öffentlichen Schulen wegen ungenügender Leistungen abgehen mußten, und vielleicht ungerecht Aufgegebene und völlig mutlos Gewordene durch geduldiges Eingehen auf ihre individuellen Mängel, besonders durch geschickte methodische Behandlung schwieriger Lehrfächer zu ungeahnter Leistungsfähigkeit führen.

Trotz treuester Arbeit blieb die Jenaer Zeit doch sorgenvoll. Kein Wunder, daß *Keferstein* freudig eine Stelle als Oberlehrer am Hamburger Lehrer- und Lehrerinnenseminar annahm. Er war 1876 in Hamburg zum Besuch, als er erfuhr, daß man einen Seminar-Oberlehrer suche. Gern nahm man seine Bewerbung entgegen, da er, wie viele Schriften und Vorträge bekundeten, über Lehrerbildung eingehend nachgedacht und die Lösung dieser Frage nicht wenig gefördert hatte.

Die siebenzehn Jahre reich gesegneter Tätigkeit am Hamburger Lehrer- und Lehrerinnenseminar sind im allgemeinen glücklich zu nennen. Das gilt besonders von dem Sonnenschein seines Familienlebens. Die amtliche Tätigkeit befriedigte ihn allerdings nicht in allen Stücken. Ohne auf Einzelheiten einzugehen, sei nur an den Umstand erinnert, daß das Hamburger Volksschulwesen, welches jetzt in hoher Blüte steht, sich erst sehr spät entwickelt hat — ähnlich dem Berliner, und daß man dort erst sehr spät das Lehrerseminar geschaffen und organisiert hat.

Auch in Hamburg widmete *Keferstein* über die Schulstunden hinaus einen Teil seiner Zeit seinen Zöglingen. Allwöchentlich unternahm er mit ihnen Spaziergänge, und oft lud er sie zu einem geselligen Beisammensein in

einem Gartenlokal oder in seiner Wohnung ein. Mit Unterstützung des damaligen Seminardirektors *Mahraun* richtete er ein Kränzchen zur Pflege froher Geselligkeit ein, in welchem es weder an Gaben der Kunst noch an traulich geselliger Unterhaltung fehlte. »Wir Menschen könnten uns das Leben weit anmutender gestalten, wenn wir erfinderischer wären in einem glücklichen Ausbau desselben und die in uns schlummernden Anlagen und Talente besser in unsern Dienst zu ziehen verständen. Vieles im Leben ist nur darum wenig befriedigend, ja widerwärtig öde und langweilig, weil wir es an der rechten Ausbeutung der uns verliehenen Pfunde fehlen lassen.«

Wieder wie in Dresden und Jena hielt *Keferstein* Vorträge über Psychologie den Hamburger Volksschullehrern, sowie zahlreiche Vorträge über verschiedene Themen im Schulwissenschaftlichen Verein, im Arbeiterbildungs-, Gewerbe-, Erziehungs- und Mädchenschullehrer-Verein. Seine hohe Begeisterung für die Ideale, sein umfassendes Wissen, seine reiche Erfahrung und seine Gabe klarer und anmutiger Darstellung sicherten ihm auch hier die ungeteilte Aufmerksamkeit aller Hörer.

Keferstein verleugnete auch in Hamburg nicht seine Natur, auf Besserung und Vervollkommnung des Bestehenden bedacht zu sein. Während seiner 17jährigen Wirksamkeit als Seminaroberlehrer wandte sich seine Reformtätigkeit vorwiegend folgenden Fragen zu: 1. die den Seminaren, den männlichen wie weiblichen, zu Gebote stehenden Räumlichkeiten; 2. das Privatleben der Seminaristen; 3. das Verhältnis zwischen Präparandeum und Seminar und die im Präparandeum unterrichtenden Lehrer; 4. die praktischen Übungen der Seminaristen; 5. die Handhabung gewisser Unterrichtsfächer, wie im Seminar, so in dessen Übungsschule; 6. das Zensurenwesen; 7. die äußere Ordnung in den Unterrichtssälen; 8. die Handhabung der Unterrichtsmittel, der Hefte, Bücher, Karten, Subsellien; 9. Versäumnisse und Dis-

ziplinarfälle; 10. das Strafrecht des Seminarkollegiums; 11. die Zusammensetzung des Seminarvorstandes; 12. Abgangsprüfungen, Art des Prüfens; 13. das persönliche Verhältnis zwischen den Seminaristen und den Lehrern; 14. das Lehrprogramm des Seminars, z. B. in Musik, Volkswirtschaftslehre, Handfertigkeit....

Der Lehrerbildung steckte *Keferstein* hohe Ziele, wie schon aus folgendem, in seinen »Beiträgen zur Frage der Lehrerbildung« aufgestellten Lehrplan für ein sechsklassiges Seminar hervorgeht.

Die unteren 4 Seminarklassen haben je 2 Stunden Religion, 3 Std. Deutsch, 6 Std. Latein, bezw. 4, 4, 4, 3 Std. Französisch, bezw. 4, 4, 4, 3 Std. Englisch, je 4 Std. Mathematik, 2 und 2 Std. Rechnen, je 5 Std. Naturwissenschaften, je 1 Std. Geschichte, je 1 Std. Geographie, je 2 Std. Zeichnen, je 2 Std. Turnen, je 3 Std. Musik.

Die oberen 2 Klassen haben je 2 Std. Religion mit katechetischen Übungen, je 2 Std. Deutsch, 2 Std. Turnen, 4 Std. Anthropologie, 2 und 6 Std. Pädagogik, je 4 Std. Geschichte der Pädagogik, je 12 Std. praktische Übungen, je 4 Std. Musik, je 2 Std. Turnen.

Daß Latein aufgenommen wurde, begründete er mit dem Wunsche, dem Lehrer ein Wissensfeld zu eröffnen, das an und für sich eine formal bildende Kraft besitzt und eine fast unentbehrliche Handhabe bei allen möglichen Studien sein und bleiben wird. Da es sich hier um geistig bereits reifere Schüler handelt, so werden bei wöchentlich 6 Lektionen 4 Jahre Lernzeit genügen, um es bis zur Lektüre des Caesar, Cicero, Ovid und Virgil zu bringen. Darauf werde dann der weiter bauen können, der sich etwa eingehender dem Sprachstudium widmen will.

Für *Keferstein* war es eine hohe Freude, auch den pädagogischen Unterricht am Lehrerinnenseminar mit zu erhalten. So glücklich arbeitete er inmitten seiner Schulgemeinde, daß sich ihm jede Lektion und jede persönliche Begegnung zu einem frohen Genuß gestaltete. Um so

schmerzlicher war es für ihn, daß ein Halsleiden sich trotz einer Winterkur nicht besserte und ihn nach 42jähriger Lehrtätigkeit im Alter von 65 Jahren zwang, seine Pensionierung zu nehmen.

Nun zog er nach seiner geliebten Vaterstadt Jena, um dort den Lebensabend zuzubringen. Noch 14 friedliche Jahre wurden dem unermüdlichen Vorkämpfer für Gesundung der Pädagogik geschenkt. Er kaufte sie treulich aus durch Veröffentlichung manches trefflichen Buches und Artikels, und als er wegen Erlahmung der rechten Hand sie nicht mehr schreiben konnte, diktierte er seine Gedanken lieben Angehörigen. Am 25. April 1907 setzte der Tod seinem Schaffen ein Ziel.

* * *

»Und hinter ihm im wesenlosen Scheine lag, was uns alle bändigt, das Gemeine.« Dieses Gedächtniswort *Goethes* für *Schiller* kann auch auf *Keferstein* angewendet werden. Er war eine hervorragend ethisch veranlagte Persönlichkeit. Der ethische Gesichtspunkt beherrschte nicht nur sein Empfinden, Wollen und Handeln, sondern auch sein gesamtes Denken, er war die Grundidee seines Seins und Wirkens. Ihre Entfaltung und nähere Bestimmung aber erhielt diese Idee bei ihm nicht in einem starren System von Dogmen und Lehrsätzen, sondern in dem lebendigen Glauben an das Gute und in der unerschütterlichen Überzeugung, daß es schließlich seine sieghafte Kraft gegenüber allen Hindernissen bewähren müsse. Die praktische Gestaltung der sittlichen Idee war ihm weit wichtiger als ihre theoretische Ableitung aus irgend welchen Prinzipien.

Was ihm als richtig vorschwebte, das suchte er mit aller Energie auch zur Geltung zu bringen. Naturgemäß bot ihm hier der eigene große Familienkreis das dankbarste und zugänglichste Feld. In seinen »Gaben für den häuslichen Herd« hat er die Gesichtspunkte, von denen er sich bei der Gestaltung seines Familienlebens leiten

ließ, niedergelegt. Er war kein bequemer Hausvater, die Kinder mochten das Hausregiment bisweilen als drückend empfinden; er selbst bereute später oft die allzugroße Härte und Strenge früherer Jahre; aber feste Gewöhnung an Zucht und Ordnung, die Fähigkeit zu entsagen, Pflichttreue und Arbeitsfreudigkeit mußten sich jedem unverlierbar einprägen, der in diesem Kreise dauernd lebte. Auch als Pensionsvater in Dresden und als Institutsdirektor in Jena nutzte *Keferstein* seine unabhängige Stellung zur Einführung seiner Ideen ins Leben in weitestem Maße aus und setzte sich dadurch bei seinen zahlreichen Schülern ein Denkmal »dauernder als Erz«. Passiver und aktiver Widerstand blieben ihm freilich nirgends erspart und nötigten ihn namentlich in den ersten Jahren seiner Hamburger Amtstätigkeit oft zu unerquicklichen und aufreibenden Kämpfen, denen er sich durchaus nicht schwächlich entzog.

Bei aller Strenge in seinen sittlichen Anschauungen hielt sich *Keferstein* doch frei von jeder Askese. Er schätzte die Freuden edler Geselligkeit im Hause außerordentlich hoch, nur das Kneipenleben war ihm gründlich verhaßt. Seinen Zöglingen suchte er die reichlich bemessenen Erholungsstunden möglichst nutzbringend und doch zugleich freundlich zu gestalten. Das Bewegungsspiel wurde in jeder Weise begünstigt; von einem Bretterbau auf dem Jenaer Institutshof sausten im Winter die Schlitten der Jungen herab, oder es ging auf die Eisbahn oder zur lustigen Schneeballschlacht auf den Wiesen der Saale; im Sommer gab es weite Wanderungen, Schulreisen und fröhliche Ballspiele. An den Abenden wurde musiziert, bei Theateraufführungen entfalteten sich die mimischen Talente der Schüler, anregende Vorträge erweiterten ihren Gesichtskreis. Die Schulfeste des Kefersteinschen Institutes vereinigten die Schulgemeinde mit den Eltern im heitersten Genießen.

Keferstein war in gewissem Sinne einseitig; die Naturwissenschaften mit der Mathematik lagen ihm völlig fern,

und für die bildenden Künste hatte er wenig Interesse. Die geliebte Pädagogik aber faßte und umfaßte er in seltener Vielseitigkeit. Mit ihr verflocht sich ihm nicht nur Ethik und Psychologie, sondern auch Nationalökonomie, Soziologie, Politik. Auf allen diesen Gebieten verfolgte er neue Erscheinungen mit regem Eifer; mit der Feder in der Hand studierte er jede einigermaßen bedeutende Veröffentlichung, in scharfer Kritik sonderte er die Spreu vom Weizen, die Autorität war ihm gleichgültig, die Wahrheit galt ihm alles. — Durch seine literarischen Besprechungen trat er mit vielen bedeutenden Männern in persönliche Beziehungen, und es war ihm höchster Genuß, mit ihnen in angeregtem Gespräche gebend und empfangend über die vielen Themata, die ihm am Herzen lagen, sich zur vollen Klarheit durchzuarbeiten.

Die Kunst der freien Rede beherrschte er mit Meisterschaft; gern handhabte er sie im geselligen Kreise bei Tische wie in Vorträgen. Oft lenkte er in Versammlungen die aus dem Geleise geratende Debatte wieder in geordnete Bahnen. Wenn er trotzdem kaum jemals zum Vorsitzenden eines Vereins gewählt wurde, so lag das sicher wesentlich mit daran, daß er nie sich als Parteigänger einfangen ließ, nie Schlagworte gebrauchte, zum Teil allerdings auch an seiner Abneigung gegen jede Art von Bureauarbeit und rein geschäftliche Erörterungen und vielleicht nicht am wenigsten gegen ausgedehnte Biertischsitzungen.

Sein Unterricht war im höchsten Maße anregend, Frische und Lebendigkeit in der Darbietung, vollendete Beherrschung und gründliche methodische Durcharbeitung des Stoffes machten jede seiner Stunden zu einer Musterlektion. Dabei verstand er es ausgezeichnet, zur Selbsttätigkeit anzustacheln, schlummernde Kräfte zu wecken und ihrem Besitzer zum Bewußtsein zu bringen.

Er selbst war unermüdlich tätig, und durch eine streng geregelte Tageseinteilung, die als unantastbar galt,

machte er fast jede Minute vorgesehenen Zwecken dienstbar. Dabei vergaß er auch die Gesundheitspflege nicht. Als junger Mann focht, ritt und schwamm er, später verschaffte er sich die nötige Leibesbewegung durch weite Spaziergänge.

Keferstein wurde von Angehörigen und Freunden oft als Idealist bezeichnet. Selbstverständlich muß ein Menschenbildner seine Zöglinge einem ihm vorschwebenden Ideale des Menschen anzunähern suchen, also ein solches Ideal besitzen. Der Menge pflegt nur die weite Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit aufzufallen, und der Kämpfer für jenes erscheint ihr leicht als unpraktischer Schwärmer. Aber mit Recht betonte *Keferstein* immer wieder, daß ein Fortschritt in der sittlichen Entwicklung der Menschheit nie durch einfaches Anerkennen des Bestehenden, sondern nur durch das Aufstellen neuer höherer Ziele angebahnt werden kann. Das Ideal galt ihm als das Leuchtfeuer, das dem auf weitem Meere im Ungewissen treibenden Seefahrer den rechten Weg zum Heimatshafen zeigen soll. Sein persönliches wie sein schriftstellerisches Schaffen waren von solchem Feuer durchglüht. Die Keime des Guten, die er in tausend junge Herzen gelegt hat, die Anregungen, die ihm die Welt der Erwachsenen verdankt, werden weiter wachsen und sich ausbreiten. Mag sein Name auch aus dem Gedächtnis der Menschen schwinden, sein Wirken wird lebendig bleiben.

* * *

Versuchen wir es nun, einen Überblick über *Kefersteins* Schriften uns zu verschaffen! Erschwert wird dieses durch den Umstand, daß er kein einheitliches größeres Werk geschaffen hat, daß vielmehr seine Geistesarbeit in zahlreichen Büchern, Abhandlungen, Zeitungsartikeln und Vorträgen zerstreut liegt. Zudem hat *Keferstein* alle Gebiete der Pädagogik behandelt, meistens zu wiederholten Malen und von verschiedenen Seiten und

zu verschiedenen Zeiten erörtert, so daß es unmöglich ist, in beschränktem Rahmen alles zu berücksichtigen. So bescheiden wir uns, im folgenden nur die Hauptsachen zusammenzustellen und zwar möglichst mit des Verfassers eigenen Worten, wenn auch durchweg abgerundet.

Nach *Keferstein* ist Erziehung der Inbegriff aller der zur Entfaltung der im Menschen angelegten Entwickelungskeime beitragenden Einwirkungen — und zwar dies im Einklang mit dem Streben nach stetiger Vervollkommnung des Einzelnen wie der Gesellschaft. Zu einem planmäßigen, vollbewußten Hinarbeiten auf die harmonische Entfaltung der einer solchen harrenden Keime bringt es doch nur eine auf Erfahrung und ernstes Studium des Menschen sich gründende, durch Menschen ausgeübte Erziehung. Das namentlich seit *Herbart* stark betonte Prinzip des erziehlichen Unterrichts muß in seiner Berechtigung in dem Maße anerkannt werden, als wir den Zusammenhang zwischen den verschiedenen Elementen des Seelenlebens uns gegenwärtig halten und z. B. die Wechselwirkung zwischen intellektueller und Gemüts-, spezieller moralischer Bildung ins Auge fassen.

Keferstein glaubte an keine Allmacht in der Erziehung der Schule. Vielmehr warnt er[1]) vor dem Wahn, daß durch Gebote, Ermahnungen, Strafen und äußere Belohnung die sittliche Erziehung in erster Linie zu erringen sei, oder daß man durch recht viele Religionsstunden die Jugend fromm machen könne. Die entscheidende Einwirkung liege vielmehr in den der Jugend täglich nahe tretenden, unvermerkt aber sicher auf sie einwirkenden Beispielen, sowie in den sich von selbst damit verbindenden Übungen und Gewöhnungen. Leider besteht ein Gegensatz zwischen der Lehre der Schule im Religions- und Moralunterricht und dem Denken und Tun der großen Menge. »Dafür zeugen die massenhaften

---

[1]) »Schule und Leben« in Nr. 255 u. 256 der Jenaischen Zeitung, 1896.

Übertretungen wohl aller Gebote, dafür die allgemeinhin herrschende Gewinn-, Herrsch- und Genußsucht, dafür die sanktionierte Prostitution . . ., dafür der Massenabfall von jeder Pietät gegen göttliche und menschliche Autorität, dafür der leidenschaftliche, den nationalen Körper durchwühlende Parteigeist und Klassenhaß. Was die Schuljugend täglich im Hause und auf dem Markte des Lebens zu sehen und zu hören bekommt, die ihr hier nahetretenden Meinungen, Gesinnungen, Urteile, Bestrebungen und Handlungen stehen so vielfach im Widerspruch zu den Belehrungen der Schule, daß diese nur in verhältnismäßig wenigen Fällen eine tiefer gehende, nachhaltige Wirkung haben können. Daher der Appell an die Mündigen so eindringlich zu richten ist, daß sich jeder verpflichtet halten muß, die Lehre der Schule in seinem gesamten Wandel zu betätigen.«

Der Schule als Vorbildnerin auf das Leben stellt *Keferstein* folgende Aufgaben: Sie soll 1. ihre Zöglinge zu sittlich reifen und zuverlässigen Charakteren, 2. zu pietätvollen frommen Menschen heranbilden, bei denen sich richtige sittliche Urteile mit Charakterstärke der Sittlichkeit in dem Verhalten zu den verschiedenen Gemeinschaften in Familie, Gemeinde, Staat und Volk ausgeprägt zeigen und die Frömmigkeit in Gesinnung und Wandel offenbar wird. Sie soll 3. ein sowohl auf das praktische Leben mit seinen mannigfachen Aufgaben entsprechend vorbildendes als den inneren Menschen veredelndes und befreiendes Wissen bereiten sowie zu selbständigem Denken und Urteilen führen. Sie soll 4. zum Verständnis für das Schöne, zur Freude an demselben, zur Hervorbringung und Pflege desselben anleiten, damit die sinnliche Natur veredelt und der ideale Sinn erregt werde. Sie soll 5. die leibliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit in jeder Weise fördern und dadurch das physische Leben zu einem völlig dienstfertigen Werkzeug des psychischen machen. Es gilt demnach, den harmonisch gebildeten, an Leib und Seele gesunden und tüch-

tigen, den sittlich-religiösen, den kenntnisreichen wie urteilsfähigen, den ästhetisch fühlenden wie mit technischen Fertigkeiten ausgestatteten Menschen durch den Schulunterricht dem Leben zuzuführen. Aber keineswegs hat die Schule nur die Aufgabe, dem *status quo* des Lebens, also dem jeweiligen Zustand einer Volkskultur zu dienen; sie soll vielmehr die Vervollkommnung des Bestehenden, Gewordenen, Gegenwärtigen wie in der öffentlichen Sitte und den sozialen Verhältnissen, so im politischen wie religiösen, im praktischen wie wissenschaftlichen Leben zur unabweisbaren Aufgabe machen. Da aber Unterricht und die wesentlich auch an ihn gebundene Erziehung von einem höchsten Menschheitsideal ausgehen muß, in dem nun etwa auch das Ziel der Erziehung zum Ausdruck gelangt, so darf die Schule sich nicht als bloße Dienerin und Vertreterin etwa herrschender Anschauungen, Meinungen und Zustände betrachten — als ob sie der Gegenwart nur Handlangerdienste zu leisten hätte —, muß vielmehr die ihr anvertraute Jugend zur Trägerin einer sich nach verschiedenen Seiten hin stetig vervollkommnenden Generation heranbilden. (*Reins* Encyklop. Handbuch der Pädagogik.)

Unter Herzensbildung versteht *Keferstein* ungefähr dasselbe, was wir auch als Gemüts-, als Charakter- oder schlechthin als sittliche Bildung zu bezeichnen pflegen. Somit hat es die Herzensbildung mit der Bildung der Seelenelemente zu tun, die für die Entstehung sittlicher Werturteile und Maßstäbe, wie für das sittliche Wollen besonders entscheidend sind. *Keferstein* sucht die hauptsächlichsten Mittel der Herzensbildung: 1. in den persönlichen, der Kindheit und Jugend vorzuführenden Musterbildern der Sittlichkeit, die zuerst in der Familie und unter Freunden, sodann im gesamten öffentlichen Gemeinschaftsleben vorhanden sein müssen; 2. in dem ideellen Umgang mit vorbildlichen Personen der Vergangenheit und räumlichen Ferne; 3. in der Gewöhnung an Ausübung der dem Kinde zufallenden Pflichten, somit in

»sittlichen Übungen« auf Grund der dazu naturgemäß gebotenen Gelegenheiten; 4. in steter wachsamer Führung der Unmündigen, die indessen nie in pedantische Aufseherei ausarten darf; 5. in weiser, psychologisch motivierter Anwendung von Ermahnung, Warnung, Strafe und Anerkennung; 6. in der vielseitigen geistigen mit Freude an ernster Lernarbeit erfüllenden Anregung seitens des Unterrichts; 7. in der Entbindung geistiger Selbständigkeit und Urteilsfähigkeit; 8. in der Darbietung und Einpflanzung fruchtbarer, dem kindlichen Geiste naheliegender Kenntnisse; 9. in der Erregung vielseitiger positiver Interessen; 10. in der Anleitung zu vielartiger technischer und künstlerischer Betätigung, um dadurch teils körperliche Gewandtheit und Geschicklichkeit zu fördern, teils vor Müßiggang und Langeweile zu bewahren, teils die nötige Abwechselung in die Beschäftigungen des Kindes zu bringen und in ihm Lust an nützlicher Betätigung zu wecken; 11. in der Pflege des Kunst- und Natursinnes; 12. in hinreichender Darbietung von Gelegenheiten zur Kräftigung des Körpers zu frohen Jugendspielen und harmlosem Verkehr mit den Altersgenossen. (*Reins* Encyklop. Handbuch der Pädagogik.)

Wesentlich hat *Keferstein* zur Klärung der Frage der ästhetischen Bildung beigetragen. Er war es, der auf die Einseitigkeit hinwies, die ästhetische Bildung nur in der Kenntnis und dem Verständnis von Kunstwerken, besonders der bildenden Künste, zu suchen und aufgehen zu lassen. In Wahrheit müsse der ästhetisch Gebildete sich auf die mannigfachste Weise als solcher ausweisen. Sein Schönheitssinn offenbare sich nicht minder in seiner Gewandung, in deren Sauberkeit wie geselligen Form, in der Ausstattung und Haltung seiner Wohnung, in der Art seiner Rede, seiner Bewegungen und Manieren, als in der Freude an dem Schönen in der Natur, in Dichtungen und Kompositionen oder auch in der Art der Vergnügungen, wie in den Sitten und Gebräuchen seiner Umgebungen. So wenig die Religion nur als seltenes

Sonntagskleid den Menschen zieren darf, so sicher sie vielmehr sein gesamtes Denken, Streben und Leben durchdringen soll, so gewiß muß sich der ästhetische Sinn als ein unser ganzes Inneres Charakterisierendes erweisen.

Auch eine Reihe äußerer Mittel stehen der Schule für ästhetische Bildung zur Verfügung. Geschmackvoll angelegte Schulgebäude und Unterrichtsräume mit entsprechender Einrichtung, strenges Halten auf deren Schonung, mancherlei Bilderschmuck an den Wänden der Korridore und des Treppenhauses, eine das gegenseitige Wohlverhalten der sämtlichen Glieder der Schulgemeinde sichernde Disziplin, unerbittliche Forderung sauberer Hefte, Bücher, Karten und sonstiger Lehrmittel, stetes Hinarbeiten auf wohllautendes, deutliches, unmaniriertes Sprechen, auf gefällige Schrift, unbeugsame Strenge gegen alles Gemeine, Ungeschlachte, Flegelhafte im Gesamtverhalten des Coetus, dazu reiche Lektüre des Besten und fleißige Pflege der Künste des Gesanges, des Vortrags, des Zeichnens, Turnens, auch wohl technischer Fertigkeiten, dazu endlich die Führung der Schüler zum Schönen in Kunst- und Naturschöpfungen, das Verstehen und Genießen desselben, das alles in der Hand ästhetisch gebildeter, wohlredender, würdevoll auftretender Lehrer: da haben wir wohl das Wesentliche von den Mitteln der Schule, um den Grund zu ästhetischer Volksbildung zu legen. (»Volksbildung und Volksbildner.«)

Ein noch gar wenig bebautes Gebiet, die Berufsethik, förderte Dr. *Keferstein* durch seine in den letzten Lebensjahren verfaßte Studie: »Zur Frage der Berufsethik in Familie, Gemeinde, Kirche und Staat.« (47 S. 267. Heft des »Pädagog. Magazins« von *Friedrich Mann.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. Preis 60 Pf.) Aus dieser an Anregungen reichen Schrift heben wir nur einen Gedanken hervor: »Bei allem Prüfungswesen werde nicht in erster Linie oder gar ausschließlich Gewicht auf eine bestimmte Summe von Wissen, sondern in hohem Grade auch auf die gesamte

geistig-sittliche Durchbildung des zu Prüfenden gelegt. Was daher ein Staatsbeamtentum Vortreffliches zu leisten vermag, ist sicher einerseits von einer vertieften, wir möchten sagen philosophischen Durchbildung des Geistes, auf der andern von einem tadellos streng-sittlichen Charakter zu erwarten.«

Wesentlich durch Nietzsche-Lektüre beeinflußt ist seine Abhandlung »Zur Frage des Egoismus«. (37 S. Heft 93. Ebenda.) Wie *Nietzsche* räumt Dr. *Keferstein* hier dem Genius einen stärker ausgeprägten Egoismus ein; aber die Selbstsucht stellt er als eine unerlaubte Steigerung der Selbstliebe und des Selbsterhaltungstriebes dar.

Ernste Disziplin. Es hat den Anschein, als ob das Recht der Schule, eine strenge Disziplin zu üben, mehr und mehr angefochten werden sollte. Familie und Staat erschweren dem Lehrer in hohem Grade die Ausübung selbst der unentbehrlichsten Strafgerechtigkeit. Man hat den Eindruck, daß das Züchtigungsrecht gleichsam nur zum Hohne des Lehrers gestattet sei.... Ob nun wohl die unter schlaffem Regimente Aufwachsenden im späteren Leben als Staatsbürger oder Untergebene in ihrem Berufe sich in feste Ordnungen fügen und unterordnen werden; ob aus solcher Zuchtlosigkeit der zuverlässige gediegene Staatsbürger wird herauswachsen können?! So behaupten wir denn, daß, wo immer die Schulzucht weithin empfindlich gelockert ist, wo man verlernt hat, die Dinge beim rechten Namen zu nennen, wo die Schüler mehr zu Gericht sitzen dürfen über den Lehrer als umgekehrt, wo die Strafgerechtigkeit des einzelnen Lehrers auf den Nullpunkt herabgesetzt erscheint, wo man sich selten oder nie zu unbeugsamer Strenge in gewissen Disziplinarfällen ermannen kann — eine Hauptbedingung zur rechten Vorbereitung auf ein geordnetes Staats- und Gesellschaftsleben verloren ging... So haben wir gegen die stetig zunehmende Laxheit in der Jugendführung Verwahrung einzulegen. (Aufgaben der Schule. Pädagog. Magazin, Heft 55.)

Die Schule nur ein Faktor. Mit gutem Rechte

dürfen wir reden von einer Pädagogik des Hauses, der gesellschaftlichen Sitten und Gebräuche, der Kirche, des Staates, des gesamten öffentlichen Lebens, der Kunst und insbesondere der redenden Künste, nicht zum wenigsten der Bühne — und nur in besonders hohem Grade auch von einer Pädagogik der Schule.... Nur unter der Bedingung energischer Mitwirkung ihrer pädagogischen Konkurrenten wird die Schule einen segensreichen Einfluß auf die Gestaltung des sozial-politischen Lebens ausüben können. (Aufgaben der Schule. Pädagog. Magazin, Heft 55.)

Schulregiment. Gerade im Schulwesen ist das Prinzip des fachmäßigen Regiments noch recht wenig zur Geltung gekommen; namentlich hier haben Persönlichkeiten außerordentliche Machtbefugnisse, die sich beruflich nie mit den Aufgaben des Unterrichts, sei es theoretisch oder praktisch, befaßt haben. Von ihnen werden Lehrprogramme für die verschiedenen Schulgattungen aufgestellt, Schulrevisionen gehalten, Prüfungen abgenommen, Lehrmittel vorgeschrieben, Lehrer angestellt oder entlassen, Disziplinarfälle sowohl im Bereiche des Lehrer- als des Schülerlebens entschieden. Die solchen im Grunde doch recht fremdartigen Schulregiments-Apparat wahrnehmende reifere Jugend kann leicht den Eindruck erhalten, daß dem Lehrstande doch eigentlich recht wenig zuzutrauen, recht geringer Einfluß beizumessen sei, wenn statt aus seiner eigenen Mitte vielfach aus fremden Kreisen seine Angelegenheiten und die der Schule geordnet werden dürfen. (Aufgaben der Schule. Pädagog. Magazin, Heft 55.)

Ein liberales, demokratisch angehauchtes, wohlwollendes und dabei einheitliches Schulregiment ist einer wohltätig erwärmenden Sonne zu vergleichen, die alles von ihr Beschienene zu gesundem Gedeihen gelangen läßt. (»Aufgaben der Schule.«)

Schulinspektion. Wer die Schule inspizieren, den Stand der Leistungen in den einzelnen Fächern revidieren, einen tieferen Einblick in die Erziehungsarbeit, in die Disziplin einer Anstalt gewinnen will, muß ein durch-

gebildeter Lehrer, ein denkender Pädagog, ein warmer aufrichtiger Freund des Unterrichtswesens sein.

Schulaufsicht. Wir sind nicht zufrieden mit Direktoren, wir haben weiter Schulinspektoren, Schulräte, Oberschulbehörden, Kultusministerien: so baut sich eine förmliche Pyramide von Schulaufsichtsbeamten auf. Und doch wird all dieser Aufsichtsapparat wenig verfangen, wenn wir nicht auf treue, zuverlässige, praktisch wie theoretisch tüchtig vorbereitete Lehrer zählen können und zugleich über genügend viele Lehrkräfte zu verfügen haben, um nicht notgedrungen auch unbrauchbare Elemente dulden zu müssen. Die beste Aufsicht des Lehrers läßt sich durch dessen Tüchtigkeit und Gewissenhaftigkeit überflüssig machen, wird ohne diese doch nur ein Notbehelf bleiben. (Betrachtende Wanderungen. CLXIII.)

Anforderungen an den Schulinspektor. Wer soll die Schulaufsicht führen, und was soll sie zu ihrer hauptsächlichsten Aufgabe machen? Die einzig richtige Antwort auf die erste Frage muß lauten: Wer selbst im Schulfache tätig gewesen und sich darin als vorzüglich tüchtig gezeigt hat. Damit fällt von selbst eine Lokalschulaufsicht weg, die durch »wenngleich nicht pädagogisch gebildete« Geistliche oder Laien aus der bürgerlichen Gemeinde vertreten wird. Das Laienelement sogar in Prüfungskommissionen bei Lehrerprüfungen zu verwenden, erscheint uns als eine Abnormität ersten Ranges; in welchem andern Fachexamen hätten Nichtfachmänner über den Ausfall der Prüfungen mit zu entscheiden?...

Die Hauptaufgabe des Schulinspektors darf nimmermehr in Erledigung vorwiegend bureaukratischer Geschäfte bestehen, sondern muß in der Wacherhaltung, Belebung und Pflege des pädagogischen Gewissens, der pädagogischen Tüchtigkeit der Lehrer bestehen. Daher erwarten wir von ihm nicht allein jene didaktische Routine, die nicht selten bei Volksschullehrern anzutreffen ist, auch nicht bloß eine längere Erfahrung im Schuldienste, sondern vornehmlich die volle Beherrschung aller wesentlichen

pädagogischen Themata, die Orientierung in der pädagogischen Literatur und jene geistige Überlegenheit, die sich leicht in aufgeworfene Fragen hineinfindet und den gesuchten durchschlagend richtigen Standpunkt rasch zu treffen vermag. Der Schulinspektor sei ein Schulmann, der die Didaktik theoretisch wie praktisch vollkommen beherrscht und einen sicheren Blick hat in alles das, worauf es beim Unterricht in den verschiedensten Fächern und Klassenabteilungen ankommt, und durch eigenes Vormachen auf kürzestem Wege und in anschaulichster Weise irgend ein zu empfehlendes Verfahren darzulegen versteht. Indessen bei aller Betonung der geistigen, wissenschaftlichen und praktisch pädagogischen Tüchtigkeit des Schulinspektors werden wir ihm die Befähigung zur Beachtung und Beurteilung auch der verschiedenen äußeren Anforderungen an ein wohl eingerichtetes Schulwesen nicht erlassen. (Betrachtende Wanderungen. CLXIII.)

Konsequenz in der Erziehung. Sicherlich wird es als Regel und Ideal gelten müssen, daß der Zögling im Erzieher einen Mann von festem klaren Willen erkennt, der da weiß, was er will, auf dessen Wort er sich verlassen darf, der nicht mit sich spielen und lange unterhandeln läßt.... Es erregt die Wahrnehmung solcher Konsequenz unser Wohlgefallen: schon vom rein logischen Gesichtspunkte aus, der einen inneren Kausalnexus in Zuständen und Entwickelungen voraussetzt und fordert. Der wahrgenommene Mangel an Konsequenz im Urteilen, Wollen und Handeln macht uns an den Betreffenden irre; wir wissen uns nicht in sie zu finden, verlieren das Vertrauen zu ihnen. Gleichwohl ist es nicht ausgeschlossen, daß auf Grund mächtiger, noch dazu plötzlich eintretender Einwirkungen, überraschender Erfahrungen, Erlebnisse und Erkenntnisse bisher geltende Meinungen, Bestrebungen und Handlungsweisen einen Stoß erhalten und völlig geändert werden. Wir haben hier die als Revolution bezeichnete Umwandlung des Innern eines Menschen vor uns. Darf man dann noch von Inkonsequenz reden, wenn

sich naturgemäß, d. h. psychologisch begründete Umbildungen im Intellekt und Willen vollziehen!? Der menschliche Geist ist so sehr dem Entwickelungsprozeß unterworfen, daß die Anklage der Inkonsequenz oft nur aus dem Mangel an psychologischem Verständnis entspringt. Die Konsequenz kann — wie das bei politischen Parteiführern und deren Genossen so häufig hervortritt — in starren abstrakten Parteistandpunkt ausarten. (*Reins* Encyklopäd. Handbuch der Pädagogik.)

Kirche und Schule. Die gemeinsamen Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftlichen Grundlagen der Kirche und der Schule untersucht *Keferstein* im 50. Heft von *Manns* »Pädagogischem Magazin«. Beide verfolgen spezifisch pädagogische Ziele und haben spezifisch pädagogische Aufgaben zu lösen: religiös-sittliche Volksbildung und Erhaltung und Pflege idealer Lebensgüter. Nun hat es die Kirche nicht nur mit den Mündigen und die Schule nicht nur mit den Unmündigen zu tun. Die Kirche arbeitet der Schule in die Hände, sofern sie die häusliche Erziehung, überhaupt rechtes gesundes Familienleben fördert; die Schule vermag gleichfalls durch ernste gewissenhafte erziehliche Tätigkeit der Kirche zu dienen. Auch der Geistliche muß eine entsprechende pädagogische Vorbildung haben. Das Verhältnis zwischen dem Geistlichen und dem Lehrer ist innerhalb der Schule durchaus das der Beiordnung. Die unmittelbare Mitarbeit der Geistlichen in der Schule ist möglich, da die Berufsarbeit des Geistlichen die nötige Muße dazu gewährt; sie ist für die Schule erwünscht, weil wenigstens auf dem Lande so die oft fast übermäßige Arbeitslast des Lehrers einigermaßen gemindert und die Gefahr einer völlig isolierten Tätigkeit in etwas abgewendet wird; sie kann segensreich werden für die Kirche, sofern deren Diener dadurch erhöhten Einfluß auf die Gemeinde gewinnen und Gelegenheit erhalten, der Schule zu dienen.

Oftmals wandte *Keferstein* der Fortbildungsschule sein Interesse zu, und durch seine klare Begründung der

Notwendigkeit dieser Anstalt und durch zweckmäßige und vor allem durchführbare Richtlinien für den Ausbau hat er der Fortbildungsschulfrage nicht wenig genützt.

Was zur Förderung der Fortbildungsschule mehr oder weniger bewußt führte, war die im ganzen unvollkommene Leistung der Volks-Elementarschule, war zweitens das gewerblich-kommerzielle und volkswirtschaftliche Bedürfnis des Staates, drittens die nötig gewordene Vorbildung auf die Ausübung und Erfüllung staatsbürgerlicher Rechte und Pflichten, endlich die erkannte Notwendigkeit erziehlicher Einwirkung auf die reifere Jugend. Daraus folgert *Keferstein* als Hauptziele der Fortbildungsschulen: sie sollen erstlich das in der Volksschule Gelernte ergänzen und weiterführen; sie sollen zweitens als Vorbereitungsanstalten für den zu ergreifenden praktischen Beruf diesem entsprechende Kenntnisse und bezw. auch Fertigkeiten bieten und haben dann zugleich den Charakter von Berufsschulen; sie haben drittens auf die staatsbürgerliche Stellung vorzubereiten und auf ein dem entsprechendes Wissen hinzuarbeiten, und viertens haben sie sittlich tüchtige, also auch gern dem Staat und Vaterland sich widmende und dienende Persönlichkeiten heranbilden zu helfen.

Ernstlich warnt *Keferstein* vor einer zweifachen Auffassung von den Zielen dieser Schule, wenn die einen den praktischen Beruf, die anderen die sozialpolitischen und die von diesen kaum zu trennenden ethischen Aufgaben der Fortbildungsschule zugewiesen sehen möchten; vielmehr müsse man beides als mit- oder nebeneinander zugleich zu Berücksichtigendes ansehen und als gleich Berechtigtes zur Geltung kommen lassen. Von einem Entweder-Oder dürfe keine Rede sein; höchstens könne noch über das Maß dessen, was im Unterricht der Fortbildungsschule einerseits den human-ethischen und andrerseits den politisch-beruflichen Fächern zufallen solle, gestritten werden. Zur Lückenbüßerei der Volksschule mit dem Zweck, das nachzuholen, was jene etwa versäumt habe, dürfe die

Fortbildungsschule aber nicht werden. (Jenaische Zeitg. 1896, Nr. 282 und 283.)

Auch bei Erörterung der Frage des Fach- oder Klassenlehrersystems erkennen wir bei *Keferstein* ein feines pädagogisches Verständnis. Die Notwendigkeit des Fachlehrers räumt er nur ein für die obersten Klassen der höheren Lehranstalten in den Hauptfächern, der Mathematik, den Naturwissenschaften, den neueren und alten Sprachen, sowie bei Gymnastik, Zeichnen und Musik. Dagegen erscheint ihm die Verbindung des Fach- und Klassenlehrersystems als das Wünschenswerteste für die mittleren und niederen Klassen der höheren Schulen, sowie für die Volksschule, deren Lehrer ja im großen ganzen für das Klassenlehrersystem vorgebildet werden. »Wo immer größere Volksschulen vorhanden sind, müßte eine Hauptaufgabe der Schulleitung sein, die Unterrichtsaufgaben soviel als möglich nach den verfügbaren persönlichen Gaben und Talenten zu verteilen. Freilich bedarf es dann eines gesetzlich durchzuführenden Prinzips, wonach die Altersstufe bei Vergebung der Lektionen hinter die vorzüglichere Begabung für das eine oder andere Fach zurückzutreten hat.«[1])

Kefersteins Ansicht gipfelt in dem Satze: »So gewiß das Klassenordinariat als eine unentbehrliche Einrichtung der Erziehungsschule gelten darf, so unleugbar ist die strenge Durchführung des Klassenlehrersystems nur relativ zu empfehlen«.

Von dem Lehrer fordert *Keferstein* hohe persönliche Eigenschaften. Am zutreffendsten sind sie in seinen »Betrachtungen über Lehrerbildung«[2]) formuliert: 1. Auf fortgesetzter Selbstprüfung beruhende Selbstzucht. Der Lehrer soll alles das in sich, seiner Person, seiner Lebensführung darstellen, sein und vorleben, was er von seinen Schülern fordert und fordern zu dürfen

---

[1]) *Reins* Encyklop. Handbuch der Pädagogik.

[2]) *Friedrich Manns* Pädagogisches Magazin. 1. Heft. 2. Auflage.

meint. 2. Aufrichtige, warme Liebe zu dem gewählten Berufe, so daß diese Wahl als eine aus eigenstem Innern hervorgegangene erscheint. Diese Liebe zum Berufe offenbart sich in dem lebhaften Drang, belehrend, mitteilend, helfend, erziehend, bessernd, veredelnd auf das heranwachsende Geschlecht einzuwirken; ... sie läßt sich nicht ermüden noch erbittern; wie oft auch auf harte Proben gestellt, bleibt sie langmütig und geduldig, vergilt trotzige Ablehnung, ja selbst Verhöhnung mit unermüdlichen neuen Anläufen, den widerspenstigen Geist, das schwer zu gewinnende Gemüt dennoch zu besiegen... Der mit Berufsliebe arbeitende Lehrer steht mit seinem feurigen Streben, den Kreis vorgeschriebener Pflichten zu erweitern, mit seinen bescheidenen Ansprüchen auf Lohn oder Schonung seiner Kraft im geraden Gegensatz zu dem fürs Lehramt eigentlich verdorbenen Mietling. Mit der Berufs-Liebe und Freudigkeit sind all die unerläßlichen Eigenschaften des Lehrers verbunden, wie Gerechtigkeit, Geduld, Vertrauen weckender Verkehr mit dem Schüler auch außerhalb des Schulzimmers, sowie das unstillbare Verlangen nach Selbstvervollkommnung im Bereiche des Wissens, Könnens und namentlich auch des pädagogischen Schaffens. 3. Die mit der Berufsliebe eng verbundene Freudigkeit und Frische des Lehrgeschäfts, ja die gesamte Heiterkeit des Gemüts, jene Fröhlichkeit des Wesens, die kindlich-jugendlichen (wenigstens unverdorbenen) Herzen so sympathisch ist. 4. Die Harmlosigkeit des Sinnes, bei dem der Lehrer vertrauensvoll gern das Gute in den Seelen seiner Zöglinge voraussetzt und nicht leicht die Hoffnung auf Besserung aufgibt. 5. Als Temperamentseigentümlichkeit würde dem Lehrer wohl am übelsten die melancholische und cholerische stehen, am besten eine Mischung der sanguinischen mit der phlegmatischen. 6. Reinheit von allen niederen Leidenschaften und rohen Sitten.

Als mehr äußere Eigenschaften setzt man beim Lehrer voraus: 1. ein frisches, auf körperlicher Gesundheit beruhendes, munteres, gewandtes, sicheres Auftreten, Rüstig-

keit und Aufgelegtsein zu körperlichen Anstrengungen; 2. würdiges, von jeder Manieriertheit, sowie von üblen Gewohnheiten freies Benehmen.

Lehrer auf dem Lande. Gerade die Dorfschule bedarf der tüchtigsten pädagogischen Kräfte. Dies darum, weil sie erstlich vorwiegend eine einklassige Volksschule zu sein pflegt, weil auf den Schultern eines Mannes die Unterweisung von vielleicht nahe an hundert Kindern und zwar von Kindern aller schulpflichtigen Altersstufen liegt, weil dieser eine Lehrer Tag für Tag gleichzeitig in mehreren Abteilungen etwa sechs Stunden unterrichten soll. Und nun kommt hinzu, daß dieser selbe Lehrer durch sein meist geringes Einkommen auf Privatverdienst angewiesen ist, daß er Hefte korrigieren, sich auf den Unterricht vorbereiten, die Orgel im Gottesdienste spielen, den Vorsänger machen, den abwesenden Geistlichen mit Predigtvorlesung vertreten, die Fortbildungsschüler unterrichten, den Ortsgesangverein leiten, bei allen kirchlichen Kasualien mit tätig zu sein, an den offiziellen Konferenzen seines Wohnortes, seiner Diözese und seines Bezirkes teilnehmen (zugleich auch, setzen wir hinzu, an eigener Fortbildung arbeiten) und doch auch seiner Familie, seinem Garten und Felde sich widmen soll. Ja, das sind Ansprüche an Leistungsfähigkeit, vor denen der den Achtstundenarbeitstag fordernde Sozialdemokrat beschämt stehen bleiben müßte. Das sind Ansprüche, denen nur ein körperlich völlig rüstiger, an Charakter zuverlässiger, an Wissen reicher, mit pädagogischen Talenten und besonders methodischer Schulung auf das Beste ausgestalteter, im übrigen äußerst anspruchsloser Mann auf die Dauer gewachsen sein wird. Und einen solchen hätte man schwerlich frischweg von seinem Seminar zu holen, wohl aber aus bereits bewährter Amtstätigkeit, ihn um so reichlicher zu besolden, je größere Anforderungen an ihn nach den verschiedensten Seiten gestellt werden. (Betrachtende Wanderungen CLIX.)

Schulen auf dem Lande. Es erscheint als ein empfindlicher Mangel in der gesamten Organisation des

öffentlichen Schulwesens, daß die Dorfschule im Vergleich zu den städtischen Schulen so kümmerlich bestellt ist. Was könnte dafür zur Rechtfertigung angeführt werden, daß die Kinder des Landmanns eine geringere Schulbildung erhalten, als z. B. die des Handwerkers und Tagelöhners in Städten! Bedarf der Landmann weniger jener Summen von Kenntnissen und Fertigkeiten, die man allgemein in der Volksschule erstrebt; darf ihm ohne Nachteil für seine beruflichen Arbeiten, sodann aber für die Ausbildung der auch ihm zufallenden Pflichten eines Familienvaters, Staats- und Gemeindemitgliedes jene allgemeine elementare Bildung in geringerem Maße gewährt werden, als irgend einem anderen Manne der bürgerlichen Gesellschaft? Trägt der Landmann verhältnismäßig weniger zum Wohle des Staates und Vaterlandes bei, als der Städter, weniger an Abgaben oder Wehrfähigkeit, oder an Wert seiner Arbeitsprodukte, oder an sittlicher Tüchtigkeit?! Es liegt offenbar eine schwere Verschuldung gegenüber der bäuerlichen Bevölkerung und dem viel gepriesenen Bauernstande in den durchschnittlich mangelhaften Veranstaltungen zu Gunsten ihrer Geistesbildung vor. Wenn man uns da nun kurzweg entgegnen wollte, das lasse sich nicht ändern, weil man zu Besserem keine Mittel habe, so heißt das mit andern Worten: »Wir haben keine Mittel, um kostbare, soziale Güter zu schaffen und zu behaupten.« (Betrachtende Wanderungen...)

Geschichtslehrer. Wie wir vom Religionslehrer vornehmlich jene innere warme Teilnahme an seinem Gegenstande erwarten, ohne welche er keinen tieferen Eindruck mit seiner Lehre machen wird, so müssen wir vom Geschichtslehrer fordern, daß er seinen Stoff mit Kopf und Herz zugleich behandelt. Man will bei aller Objektivität der geschichtlichen Darstellung dennoch ein unmittelbares Interesse des Darstellers an dem Erzählten wahrnehmen. Dies ist besonders im Schulunterricht geboten, wo der Lehrton soviel zu dem Erfolg des Lehrers beiträgt. (Betrachtende Wanderungen CXVI.)

Geschichtsunterricht. Wir müssen wünschen, daß in den ausgewählten historischen Stücken der jugendliche Geist eine Reihe idealer Gestalten kennen und lieben lernt, um eine Ahnung von den höchsten Aufgaben des Lebens zu gewinnen und die Keime edlen Strebens in sich zu empfangen. Wir nehmen diese Vorbilder, wo wir sie finden. Und da die trefflichsten Gaben von Geist und Gemüt, von Weisheit und Willensstärke an sehr verschiedene verteilt sind, so suchen wir unsere geschichtlichen Stoffe an verschiedenen Stellen, in verschiedenen Zeitaltern und bei verschiedenen Völkern. . .

Selbst das vaterländische Gebiet kann im Geschichtsunterricht leicht überspannt werden, so daß vielleicht das vorzüglichere Draußenliegende hinter das minderwertige Heimatliche zurücktreten muß, während wir doch vom rein menschlichen Standpunkte aus das menschlich Größte und Herrlichste unserer Jugend nahe bringen sollten. Nicht, daß wir das Vaterländische, Heimatliche überhaupt vernachlässigen wollen — der Sinn dafür ist sogar in hohem Grade zu wecken — aber wir haben uns vor gänzlicher Nichtachtung des Guten und Vorbildlichen in der Fremde ebenso zu bewahren, wie vor übergroßer Wertschätzung desselben. Eine solche liegt hinsichtlich der Bevorzugung biblischer, d. h. also jüdischer Geschichten als eines Kanons sittlich-religiöser Belehrung unleugbar vor. (Betrachtende Wanderungen....)

In einer Arbeit über das Prüfungswesen (»Deutsche Zeit- und Streitfragen«) beklagte *Keferstein* die geringen Garantien seitens der zahllosen Leiter (und Mitarbeiter) der Presse, namentlich der Tagespresse, und wies hin auf den Widerspruch zwischen den strengen Prüfungsprogrammen z. B. für Lehrer und dem Recht, eine täglich in vielen Tausenden von Exemplaren erscheinende Zeitung zu leiten. »Als ob der Lehrer von etwa geringen Kenntnissen und wenig Lehrgeschick mehr Unheil anrichten könnte, als der Herausgeber und Mitarbeiter einer Zeitschrift, die Tausende erwachsener wie jugendlicher Leser geistig verwirren, in

heillose Irrtümer, in gemeinschädliche Lebensanschauungen verstricken und sittlich vergiften kann.« Daraus folgert er, daß Garantien für eine angemessene Vertretung der Journalistik und Tagespresse geschaffen werden.

Zu der gerade jetzt wieder in fast allen deutschen Lehrervereinen behandelten Frage des Lehrermangels nahm *Keferstein* das Wort in der »Allgem. Deutschen Lehrerzeitung« zu einem Artikel über die Bedeutung des Lehrermangels für das gesamte Kulturleben des Volkes. Als Hauptursachen des Lehrermangels bezeichnet er:

1. Den Mangel an idealem Sinn, an Lust und Liebe zum Lehrberufe, an Verständnis für die hohe Bedeutung des Schulwesens für das gesamte Kulturleben des Volkes. 2. Den Mangel an natürlicher Begabung für den Lehrerberuf nach physisch-psychischer, insbesondere auch nach sprachlicher Seite. 3. Die Schwierigkeit des Lehrerberufes im Vergleich zu vielen anderen besonders gesuchten Berufsarten, die im Zusammenhang mit der modernen hoch gesteigerten Industrie mächtig zugenommen haben. Die hohen Anforderungen an die Kenntnisse und Fertigkeiten, überhaupt aber an die Leistungsfähigkeit des Lehrers. Das Erfordernis einer langen Vorbereitungszeit, des Ablegens von mehrfachen Prüfungen, wie in allerlei Fertigkeiten, so in vielseitigen Kenntnissen. Besondere Ansprüche an den Lehrer auch nach moralischer Seite erscheinen als unerläßlich. 4. Die Schwierigkeiten innerhalb der Verwaltung des Lehramtes. Hohe Zahl der Pflichtstunden neben den erforderlichen Vorbereitungen auf den Unterricht und den Korrekturen. 5. Die Abhängigkeit von einer größeren Zahl von Vorgesetzten: Oberste Kultusbehörde, Schulrat, Bezirks- und Lokalschulinspektor, geistliche Behörde, Schuldirektor, Patronatsherr, Schularzt. Infolgedessen beschränkte Strafgewalt, sowie geringe Selbständigkeit in der gesamten Führung des Amtes. Damit in Verbindung auch Erschwerung der Disziplin. 6. Geringe Aussicht auf Avancement. 7. Abschreckende Dienst-

verhältnisse in abgelegenen Ortschaften. In Verbindung damit Mangel an bildendem anregendem Verkehr, an Gelegenheit zur Fortbildung. 8. Vielfach minderwertige Schullokalitäten, besonders auf dem Lande. 9. Übertragung übervoller Klassen bei verhältnismäßig hohen Anforderungen durch die vorgeschriebenen Programme. 10. Minderwertige soziale Stellung des Lehrers infolge der Vorurteile hinsichtlich seiner Bildungs- und Vermögensverhältnisse. 11. Geringe Befriedigung der Lehrer mit der gesamten Art ihrer Vorbildung. Einseitige Betonung der theologischen Vorbildung im Vergleiche mit der naturwissenschaftlich-mathematischen und fremdsprachlichen. 12. Die durchschnittlich geringe Besoldung der Volksschullehrer im Vergleiche zu derjenigen vieler Subalternbeamten.

Non multa —. Zu den gröbsten pädagogischen Irrtümern gehört es, daß man mit den Lehrplänen der Volksschule, die doch in der Hauptsache Elementarschule sein will, im großen ganzen zu hoch greift, zu reich besetzte Programme aufstellt, in verschiedenen Fächern, z. B. in Geschichte und Geographie, eine fast erschöpfende, abschließende Behandlung anstrebt und dabei der zahlreichen Hindernisse, die sich dem Unterricht so häufig geistig vernachlässigter Schüler noch dazu in übervollen Klassen entgegenstellen, zu wenig eingedenk ist. Weniges zu voller Sicherheit des Wissens und Verständnisses sowie der Anwendung bringen und zwar mit Heranziehung auch der mindest begabten Schüler, dagegen gern auf den zweifelhaften Ruhm möglichst hoch gesteigerter und ein buntes Allerlei von Gegenständen umfassender Lehrprogramme verzichten, das wird nicht nur der Volks-, nein auch der Fortbildungsschule zum Segen dienen. (Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins.)

Wohlredenheit. Wir können uns keinen guten Lehrer denken ohne die volle Herrschaft über seine Muttersprache. Die deutsche Sprache ist selbst ein Hauptziel

alles Unterrichts in deutschen Schulen: wie wollte ein Stümper im Gebrauch seiner Muttersprache solches Ziel mit erreichen helfen? Fließend, korrekt, ohne jede Maniriertheit, eindrucksvoll, lebendig, innig und gewählt soll der Lehrer sprechen können ... An seiner Redeweise müssen die Schüler ein Vorbild für die ihrige haben. Er muß sich frei halten von jedem verletzenden, groben Provinzialismus der Volkssprache und — worin und worüber er auch belehrend auftreten mag: überall hat er sich einer klaren, deutlichen Sprache sowohl selbst zu bedienen, als auch streng darauf zu sehen, daß seine Schüler es ihm darin gleich tun. (Beiträge zur Frage der Lehrerbildung.)

* * *

Durch viele wertvolle Werke und Abhandlungen hat *Keferstein* die Geschichte der Pädagogik ausbauen helfen. Für *Manns* »Bibliothek pädagogischer Klassiker« verfaßte er zunächst »Dr. Martin Luthers Pädagogische Schriften und Äußerungen. Aus seinen Werken gesammelt und in einer Einleitung zusammenfassend charakterisiert und dargestellt.« (XCII und 293 S.) Nachdem wir im 1. Teil mit Luthers Verhältnis zu Ehe und häuslichem Leben, mit seinen Ideen über Staat, Volk und soziales Leben, mit seiner Stellung zu Kunst und Wissenschaft, mit seinem religiös-sittlichen Standpunkt, seiner spezielleren pädagogischen Bedeutung und seinem pädagogischen Standpunkt bekannt gemacht worden, finden wir im 2. Teil Luthers Pädagogik in zahlreichen Stellen aus seinen sämtlichen Werken zusammengestellt.

Herrn *Friedrich Mann*, »dem unermüdlichen Förderer pädagogischer Wissenschaft und Kunst«, widmete *Keferstein* sein Buch »J. G. Herders Pädagogische Schriften und Äußerungen. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben.« (XLVIII und 171 S.) Diese schöne Studie berichtet über Herders Lebensgang und charakterisiert ihn besonders nach der pädagogischen Seite. Das pädagogisch

Wertvolle aus seinen Schriften ist übersichtlich zusammengestellt.

Demselben Gegenstand hatte *Keferstein* früher »Eine Herder-Studie mit besonderer Beziehung auf ‚Herder als Pädagog'« gewidmet. Sie ist in *Manns* »Pädagogischem Magazin« (Heft 13) erschienen, wie folgende vortreffliche Schriften: »E. Moritz Arndt als Pädagog« (Heft 41), »Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker« (Heft 79), »Zur Erinnerung Philipp Melanchthons als Präzeptors Germaniae« (Heft 91). In Fr. Maukes Verlag erschien: »Schleiermacher als Pädagog. 2. Aufl.« (XXIV und 340 S.); in dem Verlage von Paul Schettlers Erben (Köthen) seine »Pädagogischen Studien«. Auch veröffentlichte er »Gedenkblätter aus Diesterwegs Schriften«, »Lichtstrahlen aus Herders Werken« und »Fichtes pädagogische Schriften und Äußerungen«.





Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft
1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Sexuelle Aufklärungen

und

die Schule.

Von

Paul Schramm,
Rektor in Erfurt.

Pädagogisches Magazin, Heft 315.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Motto: Du glaubst an Hindernisse?
Hindernisse findet nur der, der an sie glaubt.
Otto Ludwig.

Es ist eine bekannte Erscheinung, daß die Ansprüche an die Schule und besonders die Volksschule in dem Maße wachsen, in dem der erziehliche Einfluß des Elternhauses und der Öffentlichkeit schwindet. Daß aber dieser erziehliche Einfluß der Eltern bei einem großen Teil unserer Volksgenossen im Schwinden begriffen ist, wird niemand leugnen wollen und können. Auch die Gründe dafür liegen klar vor Augen. Der allmähliche Übergang Deutschlands vom Agrarstaat zum Industriestaat hat es mit sich gebracht, daß in weiten Volkskreisen der Vater den größten Teil des Tages von den Seinen ferngehalten wird, da seine Arbeit nicht mehr im Haus, sondern in der Fabrik verrichtet werden muß. Dieses, dazu noch Frauen- und Kinderarbeit, sowie andere Einflüsse, die durch die wirtschaftliche Entwickelung unserer Zeit bedingt sind, haben den ältesten, natürlichsten und darum wichtigsten Erziehungsfaktor ohnmächtig gemacht, ja, in weiten Volkskreisen geradezu ausgeschaltet.

Ein Gebiet, welches der Schule jetzt von verschiedenen Seiten zugewiesen wird, ist das der geschlechtlichen Belehrung der Kinder.

Ärzte und Pädagogen, Juristen und Theologen beschäftigen sich ebenso wie Frauen, Denker und Dichter mit dieser Frage der sexuellen Aufklärung als einer der

brennendsten der Gegenwart. Betrachten wir zunächst die Gründe dieser Erscheinung.

Lesen wir in der vom preußischen Staate im Jahre 1900 angestellten Erhebung, daß sich am 30. April 1900 41000 Geschlechtskranke in ärztlicher Behandlung befanden, eine Zahl, die man aber nach dem Urteil Eingeweihter ruhig auf 100000 erhöhen kann, so ist zu verstehen, daß jeden Volksfreund der Wunsch beseelen muß, Mittel und Wege zu finden, diesem Sumpf das Wasser abzugraben. Ein in Bezug auf diesen Punkt von mir befragter Spezialarzt bestätigte mir obige Tatsache und fügte hinzu, daß man in Bezug auf Verbreitung von Geschlechtskrankheiten nicht schwarz genug zeichnen könne.

Noch mehr können wir jedoch den Wunsch nach Besserung auf diesem Gebiete verstehen, wenn wir der schrecklichen Folgen gedenken, welche solche Krankheiten für den Träger derselben sowie für seine Familie haben können. »Ich werde nie,« schreibt Dr. *Dohrn*, »den tiefen Eindruck vergessen, den ich empfing, als ich als Assistenzarzt in eine Irrenklinik eintrat und dort die schrecklichen Verwüstungen, die Alkohol und Geschlechtskrankheiten bei unserm Volke anrichten, zum ersten Male im ganzen Umfange zu Gesicht bekam. Ist es doch z. B. erwiesen, daß weit über die Hälfte aller an Gehirnerweichung zu Grunde gehender Kranken an Siphilis gelitten hat.« Wie manches Eheglück wurde diesem Moloch geopfert, und wie viele unschuldige Kinder müssen, mit dem Kainszeichen der Sünden der Väter behaftet, ihre Lebensreise antreten.

Denken wir noch der staatlich sanktionierten Institution der Prostitution, dieser Schmach der Menschheit, und des übereinstimmenden Urteils von Lehrern und Ärzten auf dem internationalen Kongreß für Schulhygiene in Nürnberg, nach welchem 90 Prozent aller Schüler der höheren Lehranstalten geschlechtlichen Verirrungen ergeben sind (die Schüler der Volks- und Mittelschulen machen nach der Erfahrung der Lehrer darin leider keine Ausnahme),

so sind dies Gründe genug, den Wunsch nach einer höheren Sittlichkeit durch Aufklärung der Jugend als berechtigt erscheinen zu lassen. Denn Tatsache ist es, daß an all' diesem Jammer und Unglück in Tausenden von Fällen nur Unkenntnis und eine Verkennung der Gefahren die Schuld trägt, daß Tausende sich und anderen Schande und Elend erspart hätten, nicht blindlings ins Verderben gerannt wären, sich nicht zu Erzeugern einer degenerierten Nachkommenschaft gemacht hätten, wären sie zu rechter Zeit aufgeklärt worden.

Hegar sagt in Bezug auf diesen Punkt: »Man sollte bei den heutzutage so genau festgestellten Gefahren, welche die wilde Liebe mit sich bringt, es kaum für möglich halten, daß sich jemand ihnen aussetze. Eine Erklärung liegt nur darin, daß die große Menge über diese Punkte noch im Unklaren ist, wenigstens undeutliche Vorstellungen über die mit außerehelichem Umgang verbundenen Nachteile hat. Sonst könnte sich nur eine sträfliche Dummheit oder ein bodenloser Leichtsinn über die Bedenken hinwegsetzen. Ein französischer Edelmann gab seinem das Vaterhaus verlassenden Sohn das Losungswort mit auf den Weg: »*Si vous ne craignez Dieu, craignez la vérole.*«

Eine andere Begründung dieser neuen Forderung sehe ich in dem stärkeren sozialen Empfinden der Gegenwart, dem sich auch die Schule und die einseitigsten Individual-Pädagogen nicht entziehen können. »Was bedeutet das Einzelindividuum, das du heranziehst, für das Volksganze? Ist es fähig, dieses Ganze geistig und wirtschaftlich zu fördern?« das sind Fragen, die sich einem modernen Pädagogen, und sei er noch so sehr von der Bedeutung des Individuums und seiner Erziehung zur charaktervollen Persönlichkeit durchdrungen, immer und immer mehr aufdrängen. Dadurch sind wir zu Einrichtungen, wie Fürsorgeerziehung, Fortbildungsschule, Schulbad, Schularzt, Kochunterricht, Kampf der Schule gegen den Alkoholismus usw. gekommen. »Nicht nur die Entwickelung

des Einzelindividuums, sondern auch die des Volksganzen ist deine Aufgabe,« so ruft die Sozialpädagogik dem Erzieher zu, und von diesem Standpunkt aus muß man geschlechtliche Belehrung der Jugend als eine hervorragende Pflicht der modernen Schule ansehen.

Ein dritter Faktor, der diesem Gedanken der Sexualpädagogik, wie man diese Forderung auch wohl kurz nennt, zu weiterer Verbreitung verhilft, ist wohl auch in der Betonung des biologischen Prinzips in den Naturwissenschaften zu suchen. Naturforscher und Ärzte sind sich einig darüber, daß der biologischen Wissenschaft ein breiter Raum im Lehrplan der Schulen einzuräumen ist. Prof. *Paulsen* sagt: »Das Leben ist das Problem, das im Mittelpunkte aller wissenschaftlichen Forschung und alles philosophischen Nachdenkens steht; es ist das Problem aller Probleme.« Zu den allgemeinsten, kennzeichnendsten Äußerungen des Lebens gehören aber Ernährung, Wachstum und Vermehrung. Es ist deshalb zu verstehen, daß man bei der Sexual-Physiologie der Pflanzen und Tiere nicht stehen bleibt, sondern zeigt, daß auch der Mensch, physiologisch genau wie die Pflanze, aus der befruchteten Eizelle sich entwickelt.

Ein vierter Faktor, der zur Verbreitung dieses Gedankens beigetragen, ist die Frauenbewegung. »Aus Schweden und Norwegen, aus England und Amerika kam der Gedanke zu uns herüber und wurde etwa um das Jahr 1894 zum erstenmal in Deutschland öffentlich ausgesprochen und zwar von Frau *Biber-Böhme* in Berlin. Seit der Zeit ist er eine feststehende Forderung in der Sittlichkeitsbewegung der deutschen Frauen. Die Frau ist aufs tiefste daran interessiert,« sagt *Maria Lischnewska* weiter, »daß das Geschlechtsleben, welches immer einen großen Teil ihres Daseins ausmachen wird, der ganzen Menschheit als etwas Ehrwürdiges erscheint und daß solcher Gesinnung auch die Taten folgen. Darum können wir sagen: wo immer es auf unserm Erdball eine Frauenbewegung gibt, da wird für den Gedanken der geschlecht-

lichen Belehrung gekämpft werden, bis der Sieg erfochten ist.«

II.

Der Gedanke, durch geschlechtliche Belehrung der Jugend eine höhere Sittlichkeit, die nicht nur in der sogenannten Unschuld, im Nichtkennen des geschlechtlichen Vorgangs besteht, zu erzielen, ist durchaus nicht neu.

Es sei mir gestattet, an dieser Stelle einen kurzen geschichtlichen Rückblick einzuschalten.

Zur Zeit der alten Germanen, die Tacitus den entarteten Römern als Vorbilder in Bezug auf Tugendhaftigkeit und ungezwungenen Verkehr beider Geschlechter hinstellt, und auch noch in der Blütezeit des deutschen Mittelalters beunruhigte dieses Problem die Gemüter noch nicht. Man sprach über natürliche Dinge eben noch ganz natürlich.

Die finstere Askese jedoch, die als eine Verirrung der Lehre Christi in der mittelalterlichen Kirche Einzug hielt, trug allmählich bei der großen Menge zu der Auffassung bei, den Geist als das allein Wertvolle, den Körper, Körperliches und damit das Geschlechtsleben als etwas Sündhaftes und Abzutötendes anzusehen, den an und für sich natürlichen, heiligen, hohen Vorgang, ohne den die Menschheit dem Untergange geweiht wäre, als einen niedrigen, tierischen Vorgang zu betrachten, dessen man sich schämen müsse. Die Schar der Nonnen und Mönche und der Cölibat der Priester waren die notwendigen Folgen. Gegen diese kirchlich-asketische, weltverneinende Richtung machten jedoch erleuchtete Geister im Reformationszeitalter Front. Das kräftige Anwachsen der Naturwissenschaften und der Ruf »Rückkehr zur Natur« wurde von seinem Urheber *Rousseau* sowie von seinen Epigonen, den Philanthropen, für die Pädagogik und speziell die in Rede stehende Frage nutzbar gemacht. Im 4. Buch seines »Emil« sagt *Rousseau* hierzu: »Es ist von Wichtigkeit, nichts dem Zufalle zu überlassen; und wenn ihr nicht

sicher seid, den Zögling bis in sein 16. Jahr über die Geschlechtsverschiedenheit in Unwissenheit erhalten zu können, so sorgt dafür, daß er sie vor dem zehnten erfahre.«

Vor 130 Jahren beschäftigten sich die Philanthropen mit dem Problem, durch sexuelle Aufklärung das sittliche Leben der Schüler zu beeinflussen, zu veredeln. Damals schon schrieb *Salzmann* in seinem Büchlein »Über die heimlichen Sünden der Jugend«: »O, du armes, verkauftes und verratenes Menschengeschlecht beiderlei Geschlechts, will sich denn niemand deiner erbarmen, dich niemand der verderblichsten Unwissenheit entreißen?« In Kap. VIII derselben Schrift macht er positive Vorschläge für sexuelle Aufklärung der Jugend, wenn er schreibt: »Daß die Kinder früh erfahren müssen, wie es mit der Entstehung des Menschen zugehe, glaube ich gewiß. Wäre ein zuverlässiges Mittel da, die Kinder, in Ansehung dieses Punktes, in einer gänzlichen Unwissenheit zu erhalten, es zu verhüten, daß sie die Begattung der Tiere nie sähen, nie darüber nachdächten, nie durch Gespielen, Mägde, Bediente und lüderliches Gesindel davon unterrichtet würden: so würde ich mich weit behutsamer ausgedrückt und geraten haben, die Aufklärung über diese Sache bis zu den Jahren der Mannbarkeit zu versparen, wo sie notwendig ist, wenn der junge Mensch nicht in Gefahr geraten soll, Ehre und Glück, wegen Unwissenheit der Verbindung zwischen Ursache und Wirkung, zu verlieren. Da ich aber dieses Mittel nicht kenne, da es vielmehr gar nicht vermieden werden kann, daß Kinder nicht unvermutet hierüber eine, der Unschuld ihres Herzens sehr nachteilige Aufklärung bekommen, so kann man nicht anders, als sie ihnen selbst auf so eine Art geben, daß dadurch ihre Unschuld gesichert werde. Es ist also bei mir entschieden, daß den Kindern bald über die Erzeugung des Menschen Aufklärung gegeben werden müsse, und ich zweifle nicht, daß die mehrsten meiner Leser mir darin beistimmen werden. Wie soll man aber die

Aufklärung mitteilen, ohne dadurch gefährliche Begierden in der Kinder Herzen zu erregen? Das ist die schwere Frage, die hier zu beantworten ist. Ich tue folgenden Vorschlag:

Man gehe in dieser Aufklärung mit der größten Behutsamkeit zu Werke, stufenweise, und rede erst von der Erzeugung der Pflanzen, ehe man von der Erzeugung des Menschen spricht; zeige ihnen die männlichen und weiblichen Blumen der Pflanzen, z. Ex. der Kürbisse, Gurken u. dergl., gewöhne sie an die Ausdrücke Staubfäden, Staubbeutel, Narbe, Fruchtknoten u. dergl., zeige ihnen, wie der Staub der männlichen Blüte auf die weibliche fallen müsse, wenn diese Frucht tragen solle! Auf diese Art bekommt man eine Fertigkeit von männlichen und weiblichen Teilen, Samen, Zeugung u. dergl. mit Kindern, ohne Ängstlichkeit zu sprechen, und diese gewöhnen sich, ohne Anstoß zu nehmen, eine solche Erzählung zu hören.«

Während *Salzmann* sich zu gelegener Zeit an das einzelne Kind wendet, also individualisiert, wendet sich *Basedow* mit seinen sexuellen Belehrungen an die Gesamtheit der Schüler. In epischer Breite werden auf Geburt, geschlechtliche Dinge und Fortpflanzung bezügliche Sachen erörtert, wie es ja aus der berühmten Maiprüfung vom Jahre 1776, in welcher *Wolke* eine Unterrichtslektion über die Geburt hielt, bekannt ist. Einige Abschnitte aus *Basedows* Elementarwerk mögen seine Art und Weise, sexuelle Belehrungen zu erteilen, noch näher kennzeichnen.

Im 4. Buche, Abschnitt 4c, lehrt er: »Ein jeder Mensch ist aus dem Leibe seiner Mutter geboren, woselbst sein Leib 9 Monate nach und nach angewachsen ist. Solange der Embryo im Leibe der Mutter ist, wird er ohne andere Nahrung durchs Blut der Mutter ernährt, welches vermittelst der Nabelschnur in den Leib des Embryo kommt.... Es wird kein Weibsen schwanger, ohne von einem Manne mit solcher Vertraulichkeit berührt zu werden, welche sonst beiden Geschlechtern höchst schändlich ist, aber bei Ehefreund und Ehefreundin erlaubt und lobenswert wird

Der Vater eines Kindes ist derjenige Mann, der mit seiner Mutter dasselbe erzeugt hat, d. i. durch dessen vertraulichsten Umgang sie in den Zustand derjenigen Schwangerschaft kam, welche sich mit der Geburt dieses Kindes endigte.«

Dies einzige Beispiel möge statt vieler genügen. Daß derartige Belehrungen nicht geeignet waren, zu erhöhter Keuschheit zu erziehen, ist leicht einzusehen.

Der Dichter *Jean Paul* sagt in § 129 der »Lewana«: »Die Fragen der Kinder über Schwangerschaft und über das Woher eines neuen Kindes tut bloß die unbescholtene Wiß- und Fragesucht, aber kein Instinkt oder Trieb; denn dieser gibt Antworten, aber keine Fragen. Im Kinde ist die Frage über die Niederkunft der Mutter so weit vom Geschlechtstriebe entlegen, als etwa die, warum die Sonne, die doch im Westen niedergehe, am Morgen wieder im Osten stehe.... Womit ist aber dem fragenden Kinde zu antworten? Mit soviel Wahrheit als es begehrt; ‚wie das Käfer-Würmchen in der Nuß, so wächst das Mensch-Würmchen in der Mutter Leib von ihrem Blut und Fleisch; daher wird sie krank usw.‘ Da Kinder uns zehnmal weniger verstehen, als wir glauben, und, gleich den Erwachsenen, tausendmal weniger nach der letzten Ursache, sobald sie die vorletzte wissen, umfragen, als einige bei beiden voraussetzen: so wird das Kind vielleicht erst nach Jahren wieder vorfragen: woher aber das kleine Menschlein? Antwort: ‚Vom lieben Gott, wenn die Menschen einander geheiratet haben und nebeneinander schlafen.‘« Wir sehen, auch *Jean Paul* verlangt eine ziemlich weitgehende Einweihung der Kinder in geschlechtliche Verhältnisse.

Diese Worte einzelner erleuchteter führender Geister des 18. Jahrhunderts verhallten jedoch resultatlos. Für 100 Jahre etwa fand diese Idee keine Verfechter, bis sie im letzten Jahrzehnt des vorigen Jahrhunderts von neuem erwachte. In Amerika auftauchend, fand dieses Problem auch in Europa bald wiederum Eingang und eifrige Anhänger.

Herbert Spencer spricht sich für eine bessere Vorbereitung für das Eheleben durch die Erziehung aus. Wenn ein Altertumsfreund der Zukunft, so sagt er ungefähr, unsere klassischen pädagogischen Schriften und die Niederschriften und Arbeiten der Schule studierte, um ein Bild der Kultur unserer Zeit zu bekommen, in welche Verwunderung würde er geraten, keinen einzigen Hinweis darauf zu finden, daß die Lernenden auch einst Kinder großziehen müssen und Eltern werden. »Gut, würde er sagen, dies muß ein Studiengang für Ehelos bleibende sein. Das ist augenscheinlich der Lehrgang eines ihrer Klosterorden.«

Ellen Key sagt diesbezüglich in ihrem Werke »Jahrhundert des Kindes«: »Nur dadurch, daß jeder von frühester Kindheit an auf jede seiner Fragen über diesen Gegenstand ehrliche, dem betreffenden Stadium seiner Entwickelung angepaßte Antworten erhält und so volle Klarheit über seine eigene Art als Geschlechtswesen empfängt, sowie ein tiefes Verantwortlichkeitsgefühl in Beziehung auf seine zukünftige Aufgabe als solches, eine Gewöhnung an ernstes Denken und ernstes Sprechen über diesen Gegenstand, nur dadurch kann ein vornehmeres Geschlecht mit höherer Sittlichkeit hervortreten.«

Björnson tritt in seinem Roman »Thomas Rendalen« der Frage der Erziehung der Jugend zur Reinheit durch Einsicht näher. Die Umgestaltung der ererbten Anlagen in Bezug auf das Verhalten der Menschen zur Sittlichkeit und dadurch die Schaffung einer gesunden und glücklichen neuen Generation, bei der die Leiden der jetzigen geschlechtlichen Disharmonie aufgehört haben werden, das ist das große Ziel des *Björnson*'schen Romans. Für dieses wollte er, daß auch die Schule wirke, durch die Mitteilung der Kenntnis des Menschen als Geschlechtswesen, und wie er als solches sich selbst und dann auch seine Nachkommenschaft behüten müsse.

Auch *Rosegger* kämpft gegen die bisher beliebte Sitte, über Geschlechtliches so wenig wie möglich und in Gegen-

wart von Kindern überhaupt nicht zu reden mit den Worten: »Nicht das Wissen und der naturgemäße Freimut bringt zum Falle, sondern die Geheimnistuerei, die damit aufgeweckte Neugierde und Begierde. Unter dem Feigenblatte gedeiht die Keuschheit nicht, nur die Prüderie und die Lüsternheit. Die Prüderie verdeckt, und die Verdeckung macht lüstern. Legt der mediceischen Venus ein Hemd an: das schöne Weib ist fort, und das interessante Frauenzimmer ist da.«

Tolstoj, der sich in der Auffassung über geschlechtliche Gemeinschaft wieder derjenigen des Mittelalters nähert, hat sich an verschiedenen Orten, vor allem im Nachwort zur Kreuzersonate, über die sexuelle Frage geäußert. In seinen Briefen über die Ehe sagt er: »Das Ideal eines Christen ist die Liebe zu Gott und seinem Nächsten, ist die Entäußerung seiner selbst im Dienste Gottes oder des Nächsten. Die fleischliche Liebe aber, oder die Ehe ist nur ein Sichselberdienen und ist daher jedenfalls ein Hindernis, Gott und den Menschen zu dienen und vom christlichen Standpunkt aus ein sittlicher Fall, eine Sünde.«

Außer diesen Denkern und Dichtern sind es vor allem Vertreterinnen des weiblichen Geschlechts, ich denke an *Henriette Fürth* in Frankfurt, an *Maria Lischnewska*, *Adelheid von Bennigsen*, die für diesen Gedanken eingetreten sind. Haben diese einen Bund für Mutterschutz gebildet, so lassen sich die Ärzte, die den Verein zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten gegründet haben, die Aufklärung der Jünglinge durch Wort und Schrift recht angelegen sein. Auf seinem diesjährigen Kongreß hat dieser Verein die Frage sexueller Aufklärung als einzigen Verhandlungsgegenstand auf die Tagesordnung gestellt.

Prof. *Forel* sagt in seinem bedeutsamen Werke »Die sexuelle Frage«: »Eine frühzeitige vertrauliche Aufklärung der Kinder über die sexuellen Verhältnisse ist ein Gebot der Hygiene, der Klugheit und der Ethik.«

Erfreulicherweise nehmen zu dieser rein pädagogischen Frage auch die pädagogischen Kreise Stellung. Der internationale Kongreß für Schulhygiene, der 1904 in Nürnberg abgehalten wurde, brachte eine ganze Reihe diesbezüglicher Vorträge von Pädagogen und Ärzten. In bejahendem Sinne wurde von frauenrechtlicher, theologischer, philologischer und medizinischer Seite die Frage: »Sollen wir unsere Kinder über geschlechtliche Dinge aufklären?« in Berlin im Verein für Schulgesundheitspflege beantwortet, während sich Lehrer *Lorentz* auf dem Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin gegen die Behandlung sexueller Fragen in den Schulen aussprach.

III.

Der Gedanke der geschlechtlichen Belehrung hat also, wie wir gesehen haben, kräftig Wurzel geschlagen und wird jedenfalls in unserm Jahrhundert der Naturwissenschaften sobald nicht wieder untertauchen.

Stellen wir nun zunächst einmal die Frage: »Ist eine geschlechtliche Belehrung der Jugend zu wünschen oder gar notwendig?

Während man auf der einen Seite diesen Gedanken energisch zurückweist, es beim Alten lassen will, da von einer Dekadenz auf sexuellem Gebiete nicht die Rede sein könne, kann von anderer Seite, wie ich eingangs schon zeigte, diese Dekadenz nicht scharf genug gebrandmarkt werden. So schreibt Prof. Dr. *Hoffa*-Berlin: »Das Material, das die Schulärzte bis jetzt gesammelt haben, hat mit erschreckender Deutlichkeit die körperliche Minderwertigkeit unserer Schuljugend klargelegt. In Chemnitz z. B. erwiesen sich nur 7,9 % sämtlicher Volksschüler als vollgesund und vollkräftig, in Charlottenburg nur 11,5 % usw.« Unter den vielerlei Umständen, die mithelfen, diese erschreckend große Zahl körperlich minderwertiger Schüler zu erzeugen, führt er auch geschlechtliche Erkrankung der Eltern mit auf. »Es heißt nicht

zu viel behaupten, daß Trunksucht und Unzucht als die weitaus verbreitetsten Krankheitserscheinungen hauptsächlich unsere Jugend schon zerrütten.«

Was lehrt uns denn nun unsere eigene tägliche Erfahrung hierüber? Da die Jugend bisher nicht über sexuelle Dinge aufgeklärt wird, weder in der Schule noch von den Eltern, so bleiben die Kinder, so könnten wir schließen, jedenfalls auch unwissend auf diesem Gebiete. Wenn es so wäre, brauchte man sich nicht mit diesem Problem zu befassen. Leider wird jedoch durch die bisherige Praxis des Schweigens mit verschwindend wenig Ausnahmen das Gegenteil davon erreicht. Wir können durch unser Schweigen nicht verhindern, daß andere reden, so daß unsere Kinder spätestens gegen Ende der Schulzeit, von Freunden, Dienstboten in das Geheimnis eingeweiht, sich auch über dieses Gebiet ihre Vorstellungen machen. Trotzdem wir alle ganz genau wissen, daß wir unsere Kinder nicht völlig abschließen können gegen unsaubere Elemente, so hat doch heutzutage unter Tausenden vielleicht kaum ein Vater, eine Mutter den Mut, mit den Kindern natürlich über natürliche Dinge zu reden.

Ich kann mir wohl als uns allen zu bekannt versagen, näher auszuführen, wie man dann in versteckten Winkeln mit geröteten Wangen geheime Zwiesprache hält, um sich von älteren Klassengenossen belehren zu lassen. Gefährlich wird dieses Ausmalen des Geschlechtslebens in der Phantasie aber in dem Alter, wo sich der Geschlechtstrieb zu regen beginnt.

»Sehr oft wird auch durch die bisher übliche Behandlung der sexuellen Fragen eine Neigung zu ungeheurer Überschätzung der hinter dem Geheimnis steckenden Tatsachen erzeugt. Daraus läßt sich vielleicht auch ein Teil der herrschenden perversen Neigungen zwanglos erklären. Was ist natürlicher, als daß alle jene, die staunend im natürlichen Geschlechtsverkehr bei weitem das nicht fanden, was sie zu finden erwartet hatten, daß alle diese nun weiter suchen nach stärkeren Reizen und

sich dabei auf jene Abwege verirren, denen die meisten Menschen verständnislos gegenüberstehen. So gewiß ein Teil der Homosexuellen unter einer verkehrten Naturanlage leidet und mithin Mitleid, nicht Strafe verdient, so gewiß muß in vielen Fällen bei normal Veranlagten die Gesellschaft mit ihrer verkehrten Behandlung der sexuellen Frage einen Teil der Schuld auf sich nehmen« *(Ulbricht)*.

Das sind die verhängnisvollen Folgen des Verschleierungssystems, welches *Ellen Key* treffend geißelt mit den Worten: »Man will noch immer im Namen der Sittlichkeit vor der Jugend die Nacktheit der Natur verschleiern und verabsäumt es, ihr Andachtsgefühle vor ihrem eigenen Wesen als dem Heiligtum einzuflößen, in dem das Mysterium des Lebens sich nicht erfüllen wird.«

Dazu kommen noch ganz besonders erschwerende Umstände für die Kinder unserer armen und ärmsten Volksgenossen, bei denen sich alle Lebensvorgänge in einem Raum abspielen. Bei größerer Kinderzahl schlafen Knaben und Mädchen, Eltern und Kinder, ja oft wohl gar noch Schlafburschen zusammen in demselben Raume. Malen wir uns nun noch aus, was die Kinder in solchen Wohnungen hören und sehen — so stimmen Sie mir wohl bei, daß in einem solchen Milieu von Unwissenheit der Kinder auf sexuellem Gebiete, nach landläufigem Sinne also auch von Reinheit nicht die Rede sein kann.

Sehr treffend sagte deshalb auch unser Staatssekretär Graf *Posadowsky* anläßlich einer Hauseinweihung in Pankow: »Bei unserer schnell wachsenden Bevölkerung, dem immer verwickelter sich gestaltenden Erwerbsleben entstehen sittliche und körperliche Gefahren für unsere Bevölkerung, die immer höhere Ansprüche an die Tätigkeit aller derer stellen, die berufen sind, diese Gefahren zu bekämpfen.«

Die Abweisung sexueller Belehrung mit der Begründung, man mache durch dieselbe die Jugend erst

auf das Geschlechtsleben aufmerksam, es sei doch besser, die Kinder lange »unschuldig und rein« zu erhalten, ist nach Vorhergesagtem und nach allgemeiner Erfahrung also doch recht unklug und unpädagogisch. Wäre es nicht besser, Belehrungen und Aufklärungen über geschlechtliche Verhältnisse und Fortpflanzung des Menschen dazu berufenen erwachsenen Personen zu übertragen, die mit sittlichem Ernste über das größte aller göttlichen Geheimnisse, über die Entstehung des Lebens, zu reden im stande sind! Und wie steht es mit der Reinheit, Keuschheit? Ist dieser Begriff wirklich gleichbedeutend mit Unwissenheit auf geschlechtlichem Gebiete? Nun, dann sind wir Erwachsenen samt und sonders unkeusch. »Keuschheit ist nicht Unwissenheit auf sexuellem Gebiete, nicht Verachtung des Geschlechtslebens! Wahre Keuschheit ist die auf Grund des Wissens erworbene Auffassung des Geschlechtsverkehrs und seiner Folgen als eines reinen Geschehens« (*Ulbricht*).

Derselben Meinung ist *Björnson*, wenn er den Institutsvorsteher *Thomas Rendalen* in seiner programmatischen Rede vor einer Versammlung von Vätern und Müttern sagen läßt: »Vermutlich glauben manche, wenn das Kind nur zu Hause nichts Anstößiges sehe und keine schlüpfrigen Reden höre, so sei alles getan, was getan werden könne. Ich aber sage: so lange nicht mehr getan wird, ist die Jugend allem möglichen ausgesetzt. Hier schwärmt man für die Unschuld der Unwissenheit. Ich begnüge mich jetzt damit zu sagen: die Unschuld, welche weiß, welche Gefahren ihr drohen, und die von Jugend auf dawider gekämpft hat, ist allein stark, allein widerstandsfähig.«

Wir würden, wenn wir endlich von dem Storchmärchen und von dem Vertuschungssystem abließen, sicher Zustände erreichen, wie sie uns *Nellie* in der Broschüre »Mutter und Kind« von den Japanern in folgendem mitteilt. »Die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind bei den Japanern ganz natürlich, frei und un-

beschränkt. Die natürlichen Wahrheiten des Lebens werden den Kindern erklärt, sobald sie groß genug sind, um danach zu fragen. Man hält ihnen nichts verborgen, was sie sonst doch von außen erfahren würden. Die Folge dieser vollständigen Aufrichtigkeit ist keineswegs eine unnatürliche Frühreife bei den Kindern; im Gegenteil, sie behalten dadurch ihre unbewußte Anmut, diese Zierde der Jugend, viel länger als Kinder, welche dieses verborgene Wissen auf schlimmem Wege erfahren.«

Ich stehe also nicht an, mit vielen Gleichdenkenden, die nicht auf dem Standpunkt des *laisser-aller*, *laisser-faire* stehen, auszusprechen, daß ich eine Aufklärung und Belehrung der Jugend über sexuelle Verhältnisse für notwendig halte, um zur Sittlichkeit, d. h. zur reinen Auffassung des Geschlechtslebens und der Fortpflanzung des Menschen zu erziehen.

IV.

Wann soll nun die Jugend über sexuelle Vorgänge aufgeklärt werden? Darauf eine für alle Fälle passende allgemeingültige Vorschrift geben zu wollen, halte ich für unmöglich. Wer die Kindesnaturen nur einigermaßen beobachtet hat, weiß, daß ein Kind schon im 10. Lebensjahre Aufklärungen bedarf, deren ein anderes 15-, ja 16jähriges Kind noch nicht benötigt. Aus einer solchen Mischung teils auf sexuellem Gebiete Unwissender, teils Frühreifer bestehen wohl die Klassen aller der Schulen, welche die Kinder nur bis zum 14. Lebensjahre behalten. Für solche Schulen uniforme Belehrungen über geschlechtliche Dinge zu verlangen, halte ich für verkehrt, unpsychologisch, ja gefährlich. Nicht alle Kinder heischen eben dieselbe Vertraulichkeit, dieselbe Behandlung. Weil also Berücksichtigung der Individualität auf diesem Gebiete notwendiger ist als bei jeder anderen Belehrung, so muß ich mich entschieden gegen alle schon unternommenen oder noch zu machenden Versuche wenden,

derartige Belehrungen in methodischem Aufbau, im Lehrplan dem naturgeschichtlichen Stoff eingegliedert, zu bieten, wie es *Maria Lischnewska*[1]) und *Barbara Polowzow*[2]) in Petersburg belieben.

Ist irgendwo gelegentliche Belehrung unter Berücksichtigung der Individualität am Platze, dann auf geschlechtlichem Gebiete. Die Konsequenz dieser Erkenntnis muß aber die Ablehnung jeglichen Klassenunterrichtes in Bezug auf sexuelle Belehrungen sein.

Solch gelegentliche Belehrungen können nicht früh genug einsetzen. Vor allem sollte man von allem Anfange an Kinder, und seien sie noch so klein, mit dem Storch- und Engelsmärchen verschonen. Kinder werden sich mit der Antwort: »Dein Schwesterchen ist geboren worden« ebenso bescheiden wie mit der Storchgeschichte. Es braucht uns nicht zu bangen, in den Belehrungen schon etwas weiter zu gehen, so lange der Geschlechtstrieb noch ruht; denn in diesem Falle steht das Kind dem Stoff noch unbefangen gegenüber, es fehlt der angeschlagenen Saite noch die Resonanz.

Prof. *Forel* sagt: »In der Erziehung seiner Kinder pflegt der Mensch immer wieder den gleichen Fehler zu machen, nämlich seine Gefühle in das Kind hinein unbewußt zu verlegen. Dasjenige, was einen Erwachsenen sexuell reizt, läßt ein sexuell unreifes Kind vollständig indifferent. Man kann daher in einer gewissen Weise sehr gut mit ihm darüber sprechen, und es ihm bekannt geben, ohne es sexuell zu reizen. Im Gegenteil, dadurch, daß das Kind sich daran gewöhnt, in harmloser Weise sexuelle Verhältnisse und Dinge als etwas Natürliches zu betrachten, werden seine Neugierde und sein Erotismus später viel weniger dadurch erweckt, weil sie den Reiz der Neuheit verloren haben.«

---

[1]) *M. Lischnewska*, Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. Frankfurt a. M., 1906.

[2]) *B. Polowzow*, Die sexuelle Frage in der Erziehung des Kindes. Leipzig, 1905.

Man wird dem Kinde sexuelle Belehrungen nicht aufdrängen, wohl aber soll man derartigen Fragen nicht ausweichen, oder noch viel weniger ein ahnungsloses Kind wegen der Schamlosigkeit solcher Fragen anfahren und abweisen. Wir brauchen uns dann nicht zu wundern, wenn sich das Kind anderswo Rat holt. Man beginne also lieber etwas zu früh, als zu spät, ehe etwa »ein anderer eine Karikatur mit hartem Stift einkratzt, die vollständig zu entfernen dir und deinem Kinde schwer fallen dürfte«.

Eins aber ist sicher; der Pubertät und der so gefährlichen Übergangszeit dazu müssen Aufklärungen voraufgegangen sein. Weiß denn sonst das Kind, was kommt und warum es kommt, welche Versuchungen ihm nahen? Weiß es sonst, daß von dieser Zeit sein späteres Leben, ja das Wohl und Wehe seiner Nachkommen abhängt? Hier das Kind ohne belehrende Aufklärung lassen, heißt, es in gebrechlichem Fahrzeug ohne Steuermann dem Ozean anvertrauen.

Björnson ist derselben Anschauung, wenn er schreibt: »Erfahre ich schon in früher Jugend, aus welchen Elementen mein Körper besteht und wie er arbeitet; weiß ich, wie ich ihm schaden oder nützen kann — ja, nicht bloß mir selbst, sondern auch denen, welchen ich dereinst das Leben gebe und die von mir abhängig werden —, so ist dieses mein Wissen nicht bloß mein zuverlässiger Wächter, es verleiht mir in der Regel auch den Willen, ihm Folge zu leisten. Nichts weckt stärker das Gefühl der Verantwortlichkeit, als die Einsicht in die Natur der Dinge. Aber das Wissen darf nicht zu spät kommen.«

Nicht unterlassen werden darf es nach meiner Meinung auch, die Jünglinge, bevor sie ins Leben treten, nochmals auf die großen Gefahren des Geschlechtslebens hinzuweisen. Vorbildlich schwebt mir da vor, was man in Frankfurt a. M. und Dresden bereits praktisch erprobt hat. Die Abiturienten der höheren Schulen werden unter Zugegensein der Väter, der Lehrerkollegien von Ärzten

und Pädagogen auf die ihnen auf sexuellem Gebiete drohenden Gefahren, besonders über die Geschlechtskrankheiten unterrichtet und in liebevoll väterlicher Weise ermahnt. Sollte sich ähnliches nicht auch mit den Jünglingen der unteren Volksklassen, vielleicht mit den abgehenden Fortbildungsschülern, den angehenden Gesellen und Handlungsgehilfen, ermöglichen lassen? Wenn auch nur bei einem Zehntel aller Belehrten die Aufklärung auf fruchtbaren Boden fiele, es wäre doch unendlich viel gewonnen.

V.

Ich komme nun zu der sehr wichtigen Frage: »Wer soll diese Belehrungen geben?« Ich antworte darauf zunächst mit *Björnson*: »Derjenige, der des Kindes Vertrauen hat.« Es heißt diesbezüglich in *Thomas Rendalen:* »Alle Erziehung, welche in dieser Hinsicht etwas leisten will, setzt als unumgänglich notwendige Bedingung den Grundsatz auf: volles Vertrauen zwischen Kind und Eltern. Jedenfalls zwischen Kind und Mutter, oder, um meinen ganzen Gedanken auszudrücken: zwischen dem Kinde und dem, der sich sein größtes Vertrauen erworben hat. Und vermag das weder Mutter noch Vater, was ja leicht der Fall sein kann, so schafft jemand, der des Kindes Vertrauen gewinnt! Das ist unbedingt notwendig.«

In der Kinderzeit haben entschieden in erster Linie Vater und Mutter die Pflicht, in sexueller Beziehung dem Kinde auf entsprechende Fragen Aufklärung zu geben, oder, wenn sexuelle Verirrungen vorliegen, in liebevoll väterlicher oder mütterlicher Weise zu warnen und den Ursachen der Verfehlung nachzugehen. All dies ist in erster Linie Elternpflicht; denn sie kennen ihr Kind am genauesten, zu ihnen hat das Kind das größte Vertrauen.

Freilich gebe ich gern zu, daß ein großer Teil der Eltern dazu nicht im stande ist, da ihnen der dazu nötige Takt, oft vielleicht auch die sittliche Reife fehlt. In solchen Fällen haben andere, die auch des Kindes Vertrauen be-

sitzen, die Pflicht zu reden. Pflicht des Lehrers, der Lehrerin, des Schularztes ist es, dann einzugreifen und solche gefährdeten Kinder nicht zu strafen, nein, in liebevoll väterlicher Weise zu belehren, aufzuklären.

In Bezug auf solch sexuelle Perversitäten gilt es auch für die Pädagogik immer mehr, sich einen modernen Grundsatz der Medizin zu eigen zu machen, nämlich prophylaktisch zu wirken, ein Punkt, auf den ich im letzten Teil der Arbeit noch zu sprechen komme.

Bei aller Aufklärung kommt es aber vor allem darauf an, dem Kinde durch den Ton der Rede, durch das ganze Benehmen zu zeigen, daß es sich um etwas ganz Natürliches handelt. Gegen lehrplanmäßige Behandlung auch der intimsten geschlechtlichen Angelegenheiten, der Geschlechtsteile usw. im Anschluß an den naturkundlichen Unterricht *à la Lischnewska* habe ich mich schon ausgesprochen; möchten wir vor einer derartigen Bereicherung unseres naturgeschichtlichen Stoffes verschont bleiben.

Sollten die Eltern in falscher Scham es nicht über sich bringen, natürlich und offen über Natürliches mit denen, welche sie gern vor dem kleinsten Übel behüten möchten, zu sprechen, nun, so bitte man den Hausarzt darum, er kann kraft seines Amtes, ohne befürchten zu müssen, das Schamgefühl zu verletzen, dem Kinde sagen, was ihm zu wissen frommt. Leider geschieht dies heutzutage noch bedauerlich wenig. Mehrere ältere, erfahrene Ärzte erklärten mir, daß noch nie derartige Aufforderungen von Eltern an sie herangetreten seien. Ich sehe hierin auch ein Gebiet, auf dem sich der Schularzt betätigen kann.

Den Eltern kann es in Elternabenden und durch Vorträge in aller Art Vereinen nicht oft und ernstlich genug gesagt werden, daß sie die Pflicht haben, besonders in der Übergangszeit, ihren Kindern helfend und beratend zur Seite zu stehen.

Björnson läßt *Thomas Rendalen* sagen: »Meine Mutter, die ich wohl eine erfahrene Erzieherin nennen darf, wird bezeugen, daß im Übergangsalter die meisten auf Abwege

geraten, weil sie ihre Offenheit und zum Teil auch ihren Fleiß, ihren Ordnungssinn einbüßen. Es schleicht sich etwas Fremdes in das kindliche Gemüt. Und diese Wandlung ist nicht eine Ausnahme, ist die Regel.«

Daß neben Ärzten vor allem die Pädagogen berufen sind, solche Vorträge zu übernehmen, brauche ich wohl nicht besonders zu begründen.

Werden auch die angehenden Gesellen, Handlungsgehülfen, die abgehenden Schüler höherer Lehranstalten so belehrt, wie man es in Frankfurt a. M., Dresden schon getan, eine praktische Betätigung, die sich die Sittlichkeitsvereine vor allem zur Pflicht machen sollten, wird man auch noch einen Weg gefunden haben, mit derartigen sexuellen Aufklärungen an die heranwachsenden Mädchen heranzukommen, dann ist zu hoffen, daß die nächste und übernächste Generation jene falsche Scheu, die Kinder offen und natürlich über Natürliches aufzuklären, nicht mehr kennt. Aber es gilt einen Kampf mit tief eingewurzelten Vorurteilen.

VI.

Über das Maß der zu bietenden Aufklärung gehen die Meinungen noch weit auseinander. Ich habe mich schon als Gegner jeder schematischen Belehrung auf diesem Gebiete zu erkennen gegeben. Ich will jedoch nicht unterlassen, einen solchen veröffentlichten Lehrgang hier kurz zu skizzieren, um meinen ablehnenden Standpunkt zu begründen.

Maria Lischnewska beginnt bei dem 8jährigen Kinde damit, die Fortpflanzungsorgane eines Herings — Eier und Milch — zu zeigen und von der Befruchtung des Fisches zu sprechen. So soll also schon hier über Außenbefruchtung unterrichtet werden. Da die Kinder, am Küchentisch stehend, beim Ausnehmen der Gans deren Eierstock gesehen, steht sie nicht an, hier zu erklären, daß die Befruchtung des Eies im Leibe der Henne ge-

schehen müsse, da ja die Eier, nachdem sie gelegt sind, harte Schalen haben, und der Same dann nicht mehr eindringen könne. Dies erklärt sie mit den Worten: »Das Männchen, der Hahn, hat wieder die schöne weiße Milch im Leibe, die man den Samen nennt, gerade wie der Hering. Der Hahn hat aber auch eine Warze am Hinterleibe, die drückt er fest an den Leib der Henne und spritzt den Samen hinein. Der Same fließt auf den Eierstock, und die Befruchtung ist geschehen.«

Dies ist nach der Verfasserin Ansicht zwar »noch nicht wissenschaftlich völlig erschöpfend, aber genügend, um den biologischen Vorgang in großen Zügen zu erkennen«.

Auf die wichtige Frage: »Wo kommen die kleinen Kinder her?« soll auf dieser Stufe etwa in folgender Weise geantwortet werden: »Das Kind liegt im Leibe der Mutter. Wenn sie atmet, dann atmet es auch; wenn sie ißt und trinkt, bekommt es auch seine Speise. Es liegt da warm und sicher. Allmählich wird es größer und bewegt sich. Es muß sich auch ein bißchen krumm legen, weil es da drinnen so eng ist. Endlich ist es ausgewachsen. Der Leib der Mutter öffnet sich, und das Kind kommt ans Licht.« Zum Schluß wird ein Bild, welches bei zurückgeschlagener Bauchdecke das Kind im Mutterleibe zeigt, vorgeführt.

Das vierte Schuljahr soll die weitere Anwendung der bisher gewonnenen Erkenntnisse in Bezug auf die Fortpflanzung der Pflanzen, Fische und Vögel übernehmen.

Im 5. und 6. Schuljahre soll anschließend an die Besprechung des Rindes der Begattungsvorgang bei den Säugetieren sowie die Darstellung der embryonalen Entwickelung des Säugetieres zum Verständnis gebracht werden. Das Glied des männlichen Tieres, die Scheide des weiblichen werden genannt und in Zeichnungen veranschaulicht. An einem Durchschnitt des Leibes der Kuh werden Gebärmutter, Eierstock gezeigt und Zweck und Bedeutung dieser weiblichen Geschlechtsorgane sowie

der Gang, den der Same des Männchens nimmt, erklärt. Anschließend daran wird von der schmerzhaften Geburt gesprochen, und der Übergang zum Menschen geschieht mit den Worten: »So wie das Kalb in der Kuh, entwickelt sich das Kind im Mutterleibe.« Es folgen Darstellungen des Embryos und im Anschluß an dieselben eine Geschichte seiner Entwickelung.

Da im 13. und 14. Lebensjahre die Zeit der körperlichen Reife naht resp. eintritt, soll das Kind jetzt im 7. und 8. Schuljahr zur Klarheit über seinen eigenen Leib gelangen. Es soll die Funktionen und Bedeutung seiner Geschlechtsorgane jetzt kennen lernen. Verfasserin ist der festen Überzeugung, daß die Kinder durch alles Vorhergegangene zu einer »unbefangenen, naturwissenschaftlichen, von Ehrfurcht getragenen Anschauung der geschlechtlichen Funktionen erzogen sind«. So soll denn hier auch die naturwissenschaftliche Belehrung mit aller Offenheit und Wahrheit einsetzen. Zeichnungen veranschaulichen die männlichen und weiblichen Geschlechtsorgane, also die Gebärmutter mit dem Eierstocke, den innern Bau des männlichen Gliedes und die Hodensäcke. In epischer Breite will sie dann auch noch vom Mißbrauch der Geschlechtsorgane gesprochen wissen und das alles, ich betone dies besonders, im Klassenunterricht.

Nach einem ähnlichen Lehrgang hat *Barbara Polowzow* in einer der führenden Schulen in St. Petersburg, in der auch zum 1. Male der Versuch der Koedukation angestellt worden war, Knaben und Mädchen gemeinsam über sexuelle Vorgänge aufgeklärt und berichtet darüber und über gute Erfolge, die sie erzielt, in der naturwissenschaftlichen Monatsschrift: »Natur und Schule«.

Diese Proben der Rufer im Streit, der Stürmer, mögen genügen. Ich bezweifele nicht einen Augenblick die wohlgemeinte Absicht der Verfasserinnen, durch diese Vorschläge und praktischen Arbeiten den Gedanken sexueller Aufklärung fördern zu helfen. Man wird mir aber beistimmen, wenn ich behaupte: Weniger wäre hier auch

mehr gewesen. Der an sich gute Gedanke wird durch derartig überspannte Forderungen nicht gefördert, höchstens geschädigt und in Mißkredit gebracht.

Es geht eben diesem Gedanken auch wie allen neuen Ideen: sie werden übertrieben; man fällt aus einem Extrem ins andere. Was sollen denn all' die breiten Erörterungen über äußere und innere Geschlechtsteile, die höchstens den mächtig erwachenden Geschlechtstrieb 13-jähriger Knaben und Mädchen noch mehr anreizen. Dadurch wird nicht ein einziges Kind von sexuellen Verirrungen zurückgehalten. Wer hätte bei obigen Ausführungen nicht an das Wort des Heilandes gedacht: »Ich habe euch noch viel zu sagen, ihr könnt es aber jetzt noch nicht tragen.«

Sehr richtig sagt in dieser Beziehung der Kinder- und Schularzt Dr. *R. Flachs* in Dresden: »Zuerst möchte ich betonen, daß es grundfalsch wäre, dem Kinde eine Art von Abhandlung über die Geschlechtsorgane und deren Bedeutung zu geben. Nichts wäre verkehrter, als von Sachen sprechen, die das kindliche Verständnis nicht fassen kann. Nichts ist erfolgloser, ja schädlicher, als Winke zu geben, welche, so gut sie auch gemeint sind, ihren Zweck nicht erreichen können, da die Voraussetzungen vollständig fehlen, die zu einer richtigen Auffassung notwendig sind.«

VII.

Was soll nun in besagter Angelegenheit seitens der Schule geschehen? Ich komme damit zu dem letzten und wichtigsten Teile.

Wenn ich mich auf den Standpunkt gestellt habe, daß geschlechtliche Belehrung im schulpflichtigen Alter in erster Linie eine Pflicht der Eltern sei, so habe ich damit nicht sagen wollen, daß die Schule bei Erziehung zu höherer geschlechtlicher Sittlichkeit überhaupt nichts zu tun habe, und daß Aufklärung das einzige Mittel sei, um dazu zu erziehen.

Der Geschlechtstrieb ist wohl nach dem Ernährungstrieb der mächtigste im Menschen und ihn unterdrücken und bekämpfen, wie es die finstere Askese des Mittelalters beliebte, hieße gegen die Natur ankämpfen, so daß schon *Luther* in seiner Opposition gegen Klöster und geistliche Orden sehr richtig sagt: »Wer dem Naturtrieb wehren will, was tut er anders, denn er will wehren, daß Natur nicht Natur sei, daß Feuer nicht brenne, Wasser nicht netze, der Mensch nicht esse, noch trinke, noch schlafe.«

Wenn also allgemein bekannt, daß die Stärke des Sexualtriebes ganz außerordentlich ist, so daß ihn *Schopenhauer* »die vollkommenste Äußerung des Wollens zum Leben, mithin Konzentration alles Wollens nennt«, so ist gar nicht zu verstehen und streng genug zu verurteilen, wenn *Bebel* in seinem Buche von der Frau predigt, »daß es ein Gebot des Menschen gegen sich selbst sei, kein Glied seines Körpers in der Übung zu vernachlässigen, keinem natürlichen Triebe seine Befriedigung zu versagen«. Solche Sprache kann doch nur nachteilige Folgen zeitigen. So gewiß wir den Sexualtrieb nicht ertöten wollen, so wenig kann ein Einsichtiger wünschen, daß die so wie so schon oft ungezügelten geschlechtlichen Leidenschaften noch mehr entfesselt werden.

Die Entwickelung des Geschlechtstriebes läuft der körperlichen Pubertätsentwickelung parallel. Von allen Organen ist das Geschlechtsorgan dasjenige, das sich am spätesten entwickelt. Vor der Entwickelung des Organs fehlt auch nahezu jede Äußerung des Geschlechtstriebes, und somit sind bis dahin auch dem Kinde alle mit dem Triebe sich einstellenden sinnlichen Gefühle fremd; denn die physische Entwickelung ist ja die Ursache des Gefühls. Nach Prof. *Ziehen* beginnt die Pubertätsentwickelung in Deutschland meist im 14. oder 15. Lebensjahr bei den Mädchen, im 15. oder 16. Lebensjahr bei den Knaben. Zuweilen beginnt sie auch im 13., 12. und ganz ausnahmsweise schon im 11. Lebensjahre, ohne daß man

dabei stets von krankhafter Veranlagung sprechen könnte. Oft ist jedoch auch ein verfrühtes Auftreten des Geschlechtstriebes zu beobachten und zwar auf Grund vorzeitiger Beschäftigung der Phantasie mit sexuellen Vorgängen oder infolge körperlicher Reize.

Wie erklären wir uns nun die Entfesselung dieses Triebes? Hören wir hierüber Dr. *Hegar* in seiner sozialwissenschftlichen Studie über den Geschlechtstrieb. Er sagt dort: »Der Begattungstrieb wird in erster Linie durch die Tätigkeit der Geschlechtsorgane, vor allem der Keimdrüsen, hervorgerufen, indem der von ihnen ausgehende Reiz, zum Gehirn geleitet, die Begierde auslöst. Allein der ursprüngliche Reiz kann auch von anderen Körperteilen ausgehen. Eindrücke verschiedener Art, welche die äußere Haut, die Schleimhäute, das Ohr, die Geschmackswerkzeuge, besonders aber das Geruchsorgan oder das Auge treffen, können gerade so wirken, wie die vom Sexualapparat entspringenden Erregungen. Nur werden die Reize zunächst zum Gehirn geführt und gehen von da zu den Geschlechtsorganen, welche dann nachträglich in erhöhte Funktion gesetzt werden. Vorstellungen und Gedanken durch Lektüre oder Gespräch hervorgerufen oder scheinbar ohne Anlaß im Gehirn auftauchende Erinnerungsbilder geben nicht selten den ersten Anstoß.«

Ziehen wir nun aus diesen physiologisch-psychologischen Darlegungen die Konsequenzen.

Wir haben gesehen, daß das Centralnervensystem in hohem Grade bei dem Entstehen und dem Ablauf unseres Geschlechtstriebes beteiligt ist. Glücklicherweise ist sein Einfluß nicht nur fördernd, sondern auch hemmend. Während wir also auf der einen Seite verhindern müssen, daß gewisse Reize entstehen und weitergeleitet werden, daß bestimmte Vorstellungen und Gedanken in dem Gehirn der uns anvertrauten Kinder entstehen, so darf es andrerseits nicht versäumt werden, dem Kinde einen festen Willen anzuerziehen, um unmittelbar erotische Erregungen niederkämpten zu können.

Mittelbar können wir also auch in der Schule auf den Geschlechtstrieb einwirken, indem wir sinnliche Begierden hervorrufende Reize vermeiden und durch andere Tätigkeiten das zu frühe Erwachen des Geschlechtstriebes verhindern.

Hierbei muß ich zunächst des schweren Vorwurfs gedenken, den man der Schule damit macht, daß sie mit ihren zu hoch geschraubten Ansprüchen an die Nervenkraft der Kinder die Hauptschuld trägt an dem Leiden der Selbstbefleckung, an dem nach Aussage unserer Ärzte die Mehrzahl der deutschen Kinder krankt. Dies spricht *Ludwig Gurlitt* mit gewohnter Offenheit in seinem neuesten Buche »Erziehung zur Mannhaftigkeit« aus und begründet es mit dem langen Sitzen auf harten Bänken, mit der geistigen Erschöpfung und Überreizung infolge zu langer geistiger Arbeit. Man muß *Gurlitt* entschieden recht geben; denn durch langes, andauerndes Sitzen wird der Blutandrang nach dem Unterleibe und nach den Sexualorganen gesteigert. Die Gefahr der Reizung derselben ist aber groß, da sie, sehr oft mit Wollustgefühlen verbunden, nicht selten zur Selbstbefleckung führt.

Hier heißt es einhaken, wenn wir das zu frühe Erwachen des Geschlechtstriebes verhindern wollen. Die zwei (resp. drei) Stunden Turnen sind kein genügendes Gegengewicht gegen das stundenlange Sitzen. Zu täglichem Turnen müssen an den von wissenschaftlichen Unterricht frei zu haltenden Nachmittagen reichlich Spiel, Sport, Schwimmen und Bäder treten. Ich stimme *Gurlitt* zu, wenn er diesbezüglich eine starke Wirkung erwartet von Waldschulen, Landerziehungsheimen, großen öffentlichen Spielplätzen, häufiger Verlegung des Unterrichts ins Freie, eingeschränkter Stundenzahl, körperlicher Arbeit im Freien, allerlei maßvoll betriebenem Sport, zumal kalten Bädern, Schwimmen, Rudern, regelmäßig wiederkehrenden Kinderfesten mit Wettspielen, Wettturnen, Massengesang — mit einem Worte: von Steigerung des Schaffenstriebes und damit Steigerung der Lebensfreude und des Selbstbewußt-

seins. Was wäre es dagegen für ein kleiner Schade, wenn vielleicht dies oder jenes Unterrichtsziel etwas herabgedrückt würde. Es kann doch nicht genug betont werden: »*Qui proficit in litteris, sed deficit in moribus, plus deficit quam proficit*«: »Wer im Wissen vorankommt, in den Sitten aber zurück, hat mehr Schaden als Vorteil.« Derartig prophylaktisch wirkende Mittel haben meiner Meinung nach unendlich mehr Wert als die besten Lektionen über die Geschlechtsteile und deren Mißbrauch.

Wir können ferner unmittelbar einer zu frühen Erregung des Geschlechtstriebes entgegenwirken, indem wir die Lektüre unserer Kinder und Schüler beaufsichtigen. Wie oft wird nicht schon jahrelang vor Eintritt der Pubertät durch schmutzige Literatur das geschlechtliche Empfinden viel zu früh geweckt. Die Lektüre eines solchen Buches, das Betrachten eines einzigen Bildes genügt oft, um ein Kind zu vergiften. Ein rechter Erzieher muß sich deshalb in den Reihen derer befinden, welche die Schmutzliteratur bekämpfen. Nicht unerwähnt lassen kann ich bei dieser Gelegenheit, daß gewisse Stellen der Bibel, vor allem solche des alten Testamentes, auch Veranlassung zur Erregung des sexuellen Empfindens geben, also eine Gefahr bieten, die um so größer ist, da die heilige Schrift, von vielen Schulmännern leider noch immer als Schulbuch verlangt, so weit verbreitet ist. Wann werden wir endlich allgemein eine Schulbibel resp. ein biblisches Lesebuch bekommen!

Verwahren will ich mich jedoch entschieden dagegen, als wollte ich mit den letzten Ausführungen der Prüderie das Wort reden. Nichts liegt mir ferner als dies. Im Gegenteil ist vom ersten Schuljahr an Sorge dafür zu tragen, daß die Kinder lernen, natürlich über natürliche Dinge zu denken. Den mittelalterlichen Standpunkt, daß sexuelles Empfinden, der Geschlechtstrieb tierisch, satanisch und deshalb sündhaft sei, daß man Ausdrücke wie gebären, Geburt, Liebe usw. am besten in Gegenwart der Kinder vermeide, diesen Standpunkt, meine ich, müßte

die Schule endgültig verlassen. Es gilt, die Prüderie, die jetzt in manchen, besonders Mädchenschulen, geradezu gezüchtet wird, zu bekämpfen, um Knaben und Mädchen immun zu machen, daß man die Geschichte von Nikodemus und der Wiedergeburt, sowie das Lied: »Nun danket alle Gott« mit der Stelle »der uns von Mutterleib und Kindesbeinen an usw.« und ähnliches mit seinen Schülern und Schülerinnen behandeln kann, ohne befürchten zu müssen, den Erotismus derselben zu erregen.

Also weg mit allen verballhornisierten Volksliedern, die verwässert wurden, damit ja nicht das Wort Liebe oder Liebchen von den Schülern gesprochen oder gesungen würde. Sprechen wir in der Pflanzen- und Tierkunde in Zukunft ruhig und ernst — das ist die Hauptsache — von dem Problem des Lebens; lassen wir Zeugung und Fortpflanzung nicht absichtlich weg, sondern betonen wir geradezu dieses biologische Moment, so haben wir in der Schule nach meiner Meinung das unsere getan. Wir haben grundlegende Vorstellungen gegeben, an welche wir anknüpfen können, wenn wir diesem oder jenem Schüler sexueller Verirrungen halber in liebevoll väterlicher Weise ermahnen und warnen müssen.

Ein anderer wichtiger Faktor zur Lösung der uns beschäftigenden Frage, zur Anerziehung eines reineren Empfindens auf sexuellem Gebiete, ist ein zu wünschender freierer Verkehr zwischen beiden Geschlechtern in den Jugendjahren. Wodurch wäre der aber besser und leichter zu erreichen als durch die Koedukation, die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Schule. *Forel* sagt diesbezüglich: »Nach meiner Ansicht ist der gemeinsame Unterricht beider Geschlechter ein Hauptpostulat dieser Reform. Auf allen Seiten fängt man jetzt auch an, zu begreifen, daß die gemeinschaftliche Erziehung beider Geschlechter in den Schulen nicht nur nichts schadet, sondern umgekehrt, sexuell wie ethisch von Vorteil ist. Man fürchtet sexuelle Reizung. Das ist aber ein Irrtum, denn gerade die Gewöhnung, in tägliche Berührung mit-

einander zu kommen, nebeneinander zu sitzen usw., stumpft dieselbe ab. Die verbotene Frucht verliert ihren Reiz, wenn sie nicht mehr verboten zu sein scheint und häufig aus der Nähe gesehen wird.«

Auch *Frenssen* tritt ja bekanntlich in seinem Roman »Hilligenlei« für diesen Gedanken ein. Kassen Wedderkop erzählt in fröhlicher Tafelrunde, wie sein Bruder sich verlobt und die Braut bald darauf 8 Tage im Elternhaus geweilt habe. Er sagt davon: »Diese 8 Tage sind die merkwürdigsten und schönstens meines Lebens gewesen. Wir beiden guten dummen Jungen lernten in den Tagen etwas kennen, etwas, wovon wir nichts gewußt hatten, daß es existierte, daß es so etwas wunderbar Merkwürdiges auf der Welt gäbe. Was war das? Wir lernten ein schönes, junges Mädchen kennen, gesund an Leib und Seele, so schlicht und natürlich, als wäre es erst gestern von Gott geschaffen. Wir kannten von der Schule her, wie viele verschiedene Sorten von Nashörnern in Afrika lebten; und wir hatten gelernt, was eine Oper ist und eine überseeische Handlung, und wie man eine Auster aufmacht. Aber dies Wesen war uns noch nicht vorgekommen. Wir kannten es weder auswendig noch inwendig. Wir lernten es ganz plötzlich kennen.« An anderer Stelle sagt derselbe Kassen Wedderkop zu der unglücklichen Anna Boje: »Sieh', wenn wir in natürlichen Zuständen lebten, dann würdest du immer von den Tagen deiner Kindheit an, von jungen Leuten des anderen Geschlechts umgeben gewesen sein.«

Ähnlich preist auch *Wolfgang Kirchbach* in seinem Aufsatze »Geschlechtererziehung« die gemeinsame Erziehung der Geschlechter als »die zarteste Schule des sittlichen und sinnlichen Lebens«.

Ich stimme dem allen aus eigener Erfahrung zu. Nicht nur, daß die geistige Arbeit vom Sinnlichen abzieht, das tägliche Zusammenleben in der Schule wirkt abstumpfend auf geschlechtliche Reize, wie wir dies bei Bruder und Schwester auch beobachten können.

Das wichtigste jedoch, um Äußerungen des natürlichen Trieblebens und somit auch des Geschlechtstriebes unmittelbar zu unterdrücken, scheint mir die Anerziehung eines festen Willens. Fangen wir deshalb im 1. Schuljahre schon an, die Fähigkeit der Kinder, sich zu bemeistern, zu vervollkommnen. Spiele, Exkursionen und Schulreisen mit ihrem Hunger und Durst, ihrer Hitze und Kälte, ihrem Leid und Mißgeschick bieten reichlich Gelegenheit dazu. Der Schüler sieht hier, wie er wirklich seiner Triebe Herr sein kann; denn es gibt dabei oft Gelegenheit, den Willen anzuregen, Begierden und Triebe zu überwinden, Herr über sich selbst zu werden. Da wehrt die Bahnfahrt, die gemeinsame Wanderung, der noch zu erreichende Rast- und Herbergsplatz, ein unvorhergesehener Aufenthalt, eine Störung des Marsches, Hunger und Durst zu stillen, der Müdigkeit nachzugeben. Die Strecke muß zurückgelegt werden, das Reisegepäck muß getragen, die Höhe muß erstiegen werden. Da es aber auch ein Gedächtnis des Willens gibt, wird sich der Schüler in ähnlichen Lagen der Überlegenheit seines Wollens, den Trieben und Leidenschaften gegenüber, erinnern und ebenso handeln. Er gelangt allmählich zum Glauben an sich selbst, an die Kraft seines Wollens, zu der Erkenntnis: »*Where is a will, there is a way:* Wo ein Wille ist, da ist auch ein Weg.«

Versäumen wir nebenbei aber nicht, im Unterrichte kraftvolle, willensstarke und damit vorbildliche Persönlichkeiten zu zeigen und vor allem selbst als Erzieher eine vorbildliche, charaktervolle Lehrerindividualität zu sein. Bildet im Religionsunterricht das Lebensbild Jesu Kern und Stern, so daß Christi Denken, Fühlen und Wollen in das Bewußtsein der Schüler gepflanzt wird, hüten wir uns vor allem vor der psychologisch irrigen Meinung, man könne durch frühzeitiges Auswendiglernen der »zehn Gebote« oder anderer Moralpredigten den Grund zu sittlicher Bildung legen, so hat die Schule damit für das schulpflichtige Alter das Beste getan, um einer vor-

zeitigen Erregung des Sexualtriebes entgegenzuarbeiten, um geschlechtliche Reize und Erregungen niederzukämpfen.

Ich fasse meine Ausführungen noch einmal in folgende Sätze zusammen:

1. Die Gründe für die Forderung sexueller Belehrung sind in der zunehmenden Zahl der durch Unkenntnis der Folgen verschuldeten unsittlichen Vergehen bei Erwachsenen und Kindern, in dem stärkeren sozialen Empfinden der Gegenwart, der stärkeren Betonung des biologischen Prinzips in den Naturwissenschaften sowie in der modernen Frauenbewegung zu suchen.

2. Der Gedanke, durch geschlechtliche Belehrung der Jugend eine höhere Sittlichkeit anzuerziehen, ist nicht neu. Während im Reformationszeitalter erleuchtete Geister Front gegen die weltverneinende Askese machten, traten nach dem Rufe »Rückkehr zur Natur« *Rousseau* und seine Epigonen, die Philanthropen, energisch für diesen Gedanken ein, den heute Ärzte und Pädagogen, Juristen und Theologen, Denker, Dichter und Frauen gleicherweise vertreten.

3. Es ist unklug und unpädagogisch, geschlechtliche Belehrung der Jugend durch dazu berufene Personen abzulehnen, da wir es nicht verhindern können, daß die Jugend, aus unreinen Quellen schöpfend, trotzdem über sexuelle Dinge aufgeklärt wird, da Keuschheit nicht Unwissenheit auf sexuellem Gebiet, sondern die auf Grund des Wissens erworbene Auffassung des Geschlechtsverkehrs und seiner Folgen als eines reinen Geschehens ist.

4. Wenn irgendwo, so ist auf diesem Gebiete Berücksichtigung der Individualität und gelegentliche Einzelbelehrung am Platze und jede Forderung, sexuelle Aufklärung in methodischem Aufbau nach Vorschrift des Lehrplans zu bieten, abzulehnen. Man beginne so früh als möglich mit diesbezüglichen Aufklärungen und versäume vor allem nicht, die in das Leben eintretenden Jünglinge und Jungfrauen auf die großen Gefahren des

Geschlechtslebens hinzuweisen, wie es vorbildlich in Frankfurt a. M. und Dresden bereits geschehen.

5. Wer soll diese sexuellen Belehrungen geben? Derjenige, der des Kindes Vertrauen hat, in erster Linie also entschieden Vater und Mutter. In Ausnahmefällen, vor allem wenn sexuelle Perversitäten vorliegen, kann auch der Arzt und Lehrer in liebevoll väterlicher Weise aufklären. Bei Elternabenden, durch Vorträge, veranstaltet vor allem von den Sittlichkeitsvereinen, müssen die Eltern immer mehr angeleitet werden, ohne falsche Scheu natürlich über Natürliches mit ihren Kindern zu reden.

6. Die Forderung, durch Wort und Bild im Klassenunterricht nicht nur von der Fortpflanzung des Menschen, sondern auch von den geschlechtlichen Organen (äußeren und inneren), deren Funktion sowie Krankheiten zu reden, ist als übertrieben und unpädagogisch abzulehnen.

7. Sexuelle Aufklärung ist nicht das einzige und Allheilmittel für die Schule, um zu reinerer geschlechtlicher Auffassung zu erziehen.

a) Die Schule kann dem zu frühen Erwachen des Geschlechtstriebes und geschlechtlicher Selbstbefleckung entgegenarbeiten durch

α) reichliche, tägliche, körperliche Bewegung (Spiel, Turnen, Sport, Schulwanderungen, Unterricht im Freien, Schwimmen, Baden, Rudern, Kinderfeste mit Wettturnen usw.), durch Herabsetzung der Lehrziele und Verminderung der Hausaufgaben;

β) Beaufsichtigung der Lektüre. Die Schmutzliteratur ist zu bekämpfen. Es ist dringend die Einführung eines biblischen Lesebuches zu fordern.

b) Es gilt die Prüderie zu bekämpfen und vom ersten Schuljahr an natürlich über Natürliches mit den Kindern zu reden. Über das Problem der Zeugung und Fortpflanzung bei Pflanzen und Tieren muß im naturgeschichtlichen Unterricht ruhig und ernst gesprochen werden.

c) Im Interesse eines reineren Empfindens auf sexuellem Gebiete ist in den Jugendjahren ein freierer Verkehr der

beiden Geschlechter und damit die gemeinsame Erziehung der Geschlechter in der Schule zu wünschen.

d) Nicht das Wissen sittlicher Vorschriften und Rezepte macht sittlich; ein fester Wille, der die Äußerungen der Triebe und somit auch die des Geschlechtstriebes niederkämpfen kann, ist das Wichtigste und deshalb Erstrebenswerte. Man übe deshalb während der ganzen Schulzeit (besonders beim Spiel, in der Turnstunde, während der Schulspaziergänge usw.), die Kinder, Triebe zu beherrschen, sich zu bemeistern, um sie damit sittlich zu vervollkommnen.

Ich bin am Schluß.

Wir haben uns mit einer schweren, vielleicht der schwersten Erziehungsfragen einer, beschäftigt. Möchten meine Ausführungen, die ich nur als einen bescheidenen Beitrag zu dieser Frage betrachtet sehen möchte, anregend gewirkt haben, damit wir immer mehr dem Ziele nahe kommen, die Jugend auch in geschlechtlicher Beziehung natürlich und wahr zu erziehen. Möchten die am Marke unseres Volkslebens nagenden Feinde Trunksucht und Unsittlichkeit immer energischer bekämpft werden, damit unser deutsches Volk nicht nur an Millionen, sondern vor allem auch an sittlicher Kraft und Stärke zunehme.

Verzeichnis der benutzten Schriften:

Prof. *A. Forel*, Die sexuelle Frage. München 1906.

Dr. *A. Hegar*, Der Geschlechtstrieb. Eine sozial-medizinische Studie. Stuttgart 1894.

Ellen Key, Das Jahrhundert des Kindes.

M. Lischnewska, Die geschlechtliche Belehrung der Kinder. Frankfurt a. M. 1906.

Dr. *R. Flachs*, Die geschlechtliche Aufklärung bei der Erziehung unserer Jugend. Dresden und Leipzig 1906.

Dr. *K. Dohrn*, Über die geschlechtliche Aufklärung der Jugend. Halle 1905.

A. v. Bennigsen, Sexuelle Pädagogik in Haus und Schule. Berlin.

W. Ulbricht, Die sexuelle Frage und die Volksschule, in »Die deutsche Schule« von *Rissmann*. IX. Jahrg. 1905.
L. Köster, Das Geschlechtliche im Unterricht und in der Jugendlektüre. Leipzig 1907.
Prof. *Ziehen*, Geschlechtstrieb aus *Reins* Encyklopädie, II. Bd. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
L. N. Tolstoj, Über die sexuelle Frage. Leipzig 1901.
G. Frenssen, Hilligenlei. Berlin 1905.
B. Björnson, Thomas Rendalen.
G. Salzmann, Über die heimlichen Sünden der Jugend.
Basedow, Elementarwerk.
Jean Paul, Lewana.
Herbert Spencer, *Education*, *intellectual*, *moral and physical*.
Prof. *Hoffa*, Über Muskelübung und Bewegungsspiele usw. Jugendfürsorge, VII. Jahrg., Heft III.
Nellie, Mutter und Kind.
Prof. *Paulsen*, Die Biologie im Unterrichte der höheren Schulen.
B. Polowzow, Die sexuelle Frage in der Erziehung des Kindes. Natur und Schule. 4. Band. Leipzig 1905.
A. Bebel, Das Buch von der Frau.
L. Gurlitt, Erziehung zur Mannhaftigkeit.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Jeremia

in

Malerei und Dichtkunst.

Von

Paul Staude,
Rektor der Johannis- und Neustadtschulen in Altenburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 316.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Es ist gewiß nicht ohne Interesse, einmal zu untersuchen, inwieweit ein solch bedeutsamer Stoff, wie das Leben und Wirken des Propheten Jeremia, Vorwurf für den Künstler geworden ist. Auch für den Unterricht ist diese Untersuchung insofern von Bedeutung, als dieses wichtige Stück Religionsgeschichte Eingang in die Schule der Gegenwart zu finden strebt. »Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert.« Dies schöne Wort *Herbarts* ist zwar nicht eine durchschlagende Regel, ein Gesetz, nach dem wir die Auswahl des Unterrichtsstoffes treffen — die Auswahl wird sich noch nach andern Gesichtspunkten richten —, immerhin unterstützt es uns beim Suchen und Beurteilen von Gebieten, die eine notwendige Ergänzung des vorhandenen Bestandes sein wollen oder sein sollen.

Wenn ich nun nachzuweisen versuche, inwieweit »Jeremia« ein Vorwurf für den Dichter und Maler gewesen ist, so bin ich mir bewußt, nur ein Fragment geben zu können. Die übrigen Künste sind gar nicht berücksichtigt und auch in Bezug auf Dichtung und Malerei maße ich mir nicht an, erschöpfend und umfassend den Gegenstand behandelt zu haben. —

Zunächst möchte ich nachweisen, inwieweit dieser Gegenstand Ausdruck in der Malerei gefunden hat. Nach den vorliegenden Katalogen zu urteilen (s. besonders den 764 S. starken »*Catalogue Général des reproductions*

inaltérables au charbon d'après les originaux, peintures, fresques et dessins des musées d'Europe, des galeries et collections particulières les plus remarquables et des oeuvres contemporaines« aus dem Jahre 1896 von Braun & Co., Dornach, Paris, New-York) haben sich nur wenige Meister des Pinsels, aber dafür einige der größten, von diesem Stoffe so begeistern lassen, daß ihre Hand Meisterwerke schuf.

Da ist zuerst *Albrecht Dürer.* Als er ein Triptichon in Besançon malte, verwandte er das rechte Flügelbild zur Darstellung des jüdischen Schmerzensmannes. Was dies Bild darstellen soll, sagt der auf einem verschlungenen Bande über Jeremia eingezeichnete Spruch: *Et ecce pervenit gladius usque ad animam.* Jer. 4, 10 (Fortsetzung des Spruches: Es wird Friede bei euch sein — so doch das Schwert bis an die Seele reicht). Jeremia, eine ernste Dürersche Prophetengestalt, herb, deutsch, verkündet nahendes Unheil. Seine Linke ist drohend erhoben. Seine Rechte hält einen schweren Band seiner Verkündigungen. Ein buntes gewirktes Untergewand, das von einem faltigen Obergewand zum Teil überdeckt wird und besonders den rechten kräftigen Arm ein großes Stück enthüllt, umgibt den hageren Körper. Der Prophet ist in eine Nische gedacht und scheint — die Füße sind bloß — auf uns zuzuschreiten, als wollte er dem Beschauer seine Drohung recht eindringlich machen. Es ist eine lebensvolle markige Gestalt, deren Herbigkeit uns erst nach und nach, aber dann immer intensiver ergreift. — Von beachtenswerter Seite freilich wird bezweifelt, ob dies Bild wirklich ein Dürer ist. Das zu beurteilen vermag ich nicht, nach dem genannten Katalog ist es der Fall. —

Dann hat *Michel Angelo* den Propheten in der sixtinischen Kapelle verherrlicht. Eine grandiose Gestalt. Bei *Spanuth* findet sich folgende ansprechende Beschreibung: Neben der ersten der berühmten Schöpfungsszenen, inmitten eines Kranzes der Seher und Seherinnen, den in seltsamer Vermählung von heidnischer und Offen-

barungsreligion Typen der Sybillen und alttestamentlichen Propheten um die Hauptdarstellung des Mittelfeldes schließen, ruht auf steinernem Sitze, seltsam kontrastierend zu den weltentrückten begeisterten Mienen der übrigen Schauer, ein Fremdling fast in ihrer Schar, in sich selbst zusammengesunken: die gewaltige Gestalt des Jeremia. Der starke Körper ist vornüber geneigt, das Haupt auf die nervige Rechte gestützt, die Linke hängt schlaff auf den Schoß herab; tiefe Schatten verdunkeln das sorgenvolle, grübelnde Antlitz, die Augen sind zur Erde gesenkt, ihre Lider scheinen wie geschlossen, die ganze Gestalt atmet regungslose Ruhe und finsteres Schweigen, und ihr Empfinden spiegelt sich wieder in den Gebärden der Engelknaben, welche hinter seinem Rücken stehen. Vor dem Beschauer steht das Bild eines Mannes, auf dessen edler Seele eine zentnerschwere Bürde lastet, dessen Körper matt und müde, ausruhen möchte von saurer Arbeit — fast die verkörperte Passivität, wenn nicht die trotz allem heroische Gestalt eine noch ungebrochene Kraft verriete und das gedankenschwere Angesicht die Spuren eines unergründlichen Innenlebens zur Schau trüge. Wir sehen einen Menschen, »dessen schweres Geschick unserm Herzen Mitleid und Teilnahme entlockt, aber wir ahnen in ihm den Heros, dessen Anblick uns mit Bewunderung und ehrfurchtsvollem Schauer erfüllt — Held und Dulder in der höheren Einheit der Person verbunden.« —

Neben diesen Großen kommt dann noch *Bendemann* mit seinem aus dem Jahre 1834—35 stammenden großen Gemälde, seinem zweiten Hauptwerk: »Jeremia auf den Trümmern Jerusalems« in Betracht. »Die tiefe aber schlichte Empfindung, die edle Komposition, besonders auch die hier waltende Größe der Charakteristik« stempeln diese Schöpfung des Berliner Bankierssohns zu einem tiefergreifenden Werke, dessen Original im Königlichen Schlosse zu Hannover zu finden ist. In der Mitte des Gesichtsfeldes lagert der Prophet, er ist die Verkörperung des Schmerzes, der sein

Volk erfaßt hat, wenn es nun die Trümmer der heiligen Stätte jammernd anstarrt. Rechts und links neben ihn sind in symmetrischer Anordnung, wodurch ja die Faßlichkeit (eine der Hauptbedingungen des Schönen) des Bendemannschen Bildes so vorzüglich erreicht wird, die Repräsentanten der verschiedenen Lebensalter gestellt und zwar tiefer als Jeremia, in ihnen spiegelt sich in verschiedenen Abstufungen und Schattierungen der Schmerz jener Hauptperson ab.

Dies die Darstellungen Jeremias in der Malerei, soweit meine Kenntnis reicht.

Und in der Dichtung?

Schon der geniale *Herder* hat die Urgewalt der Jeremiageschichte erfaßt und eine seiner schönsten Paramythien (»Das heilige Feuer«) stellt Jeremia in den Mittelpunkt:

»Als Jeremias die Verwüstung des Tempels betrauerte, waren alle dienstbaren Engel des Heiligtums um ihn und halfen ihm trauern. Auch Davids und Salomos Seelen stärkten ihn und gaben ihm die süßen Gesänge, mit welchen er die Verwüstung ihres Werkes und ihres Volkes beweinte. »Die Herrlichkeit Gottes,« rief er, »ist von hinnen gegangen; der Herr ist hingewichen an seinen Ort.«

»Willst du nicht,« sprach der Engel des Feuers, »die Flamme des Heiligtums bewahren? Vielleicht, daß sich Jehovah erbarme und kehre wieder zurück zum Thron seines Hauses.«

Und Jeremias nahm sieben Priester zu sich und verbarg das heilige Feuer in eine tiefe Grube, darinnen kein Wasser war.

Nach wenigen Tagen kam er hinzu und suchte dasselbe; er fand aber kein Feuer, sondern ein dickes Wasser, und trauerte sehr. Und der Engel des himmlischen Lichtes stand vor ihm und sprach: »Warum trauerst du, Mühseliger? Nie wird das Feuer des Herrn wiederkehren an diesen Ort. Aber aus dem Schlamm dieses Wassers werden lebendige Ströme entspringen, die die ganze Erde befruchten. Es kommt die Zeit, da man nicht mehr wird

zum Berge des Herren gehen, noch zu dem Ort seiner irdischen Wohnung, denn sein ist die Welt. Aller Himmel Himmel mögen ihn nicht verbergen, und die Erde ist seines Fußtritts Schemel. Aber ein Licht wird aufgehen vom Herren, und alle Völker werden im Glanz desselben wandeln, daß niemand seinen Bruder frage, wer Gott sei? sondern sie sollen ihn alle erkennen, klein und groß, und alle schöpfen aus dem Strome des Lebens.«

Der Engel verschwand, und Jeremias starb in der Verbannung. Als nach Jahrhunderten der zweite Tempel gebaut ward, da war kein heiliges Feuer mehr in demselben und keine Lade des Bundes, auch keine Stimme, den Herrn zu fragen: das Allerheiligste stand leer. Aber aus der finstern Leere des Heiligtums entsprang ein Licht, und aus der trüben Quelle dieses Tempels flossen Ströme der Erquickung für alle Völker der Erde.«

Dann aber ist es auffällig, daß die Gegenwart zwei Dramen mit dem Titel »Jeremia« hervorgebracht hat, gewiß ein Ausfluß der mächtigen Strömung, die den Prophetismus in unserer Zeit an die Oberfläche des religiösen Interesse getrieben hat. Ob die Zukunft auch ein Epos »Jeremia« hervorbringen wird — wer will es verneinen? Die nahe Beziehung des Propheten zu dem Heilande könnte in unserer religiös immer mehr bewegten Zeit gar wohl einen dahingehenden Einfluß auf die dichterische Schöpferkraft ausüben. Das eine der beiden Dramen stammt von einem gew. Johannes Arthur. Akt 1—4 spielen in Jerusalem, Akt 5 in einer ägyptischen Landschaft. Wir werden dabei in die Jahre 588—85 geführt. Vielleicht ist es nicht wertlos, uns den Inhalt der einzelnen Akte vorführen zu lassen. 1. Akt: Die Chaldäer stehen vor Jerusalems Toren. Zedekia hat mit seinen Räten eine nächtliche Sitzung abgehalten. Dabei hat es sich um die Freilassung der Sklaven gehandelt, die nun als willkommene Verteidiger der Stadt ihre starken Arme leihen sollen. Es wird jedoch bereits bekannt, daß auch Ägypten Hilfe bringen will. Unter den Sklavinnen be-

findet sich die liebliche Sulamith, die Jeremias Schüler und Sklave Baruch liebt und nach erlangter Freiheit als Gattin heimführen will. Beide freuen sich zukünftigen Glückes in der goldenen Freiheit. Jeremia selbst hat ihnen solches verkündet. Um zugleich ein Bild der schönen Sprache des dramatischen Gedichtes zu geben, setzen wir die betreffende Stelle aus dem 1. Akt hierher:

Baruch.

Nun endlich gebt ihr Raum! Ihr stelltet, Alte,
auf harte Probe dieses volle Herz.
Bedächt'ge Weisheit laß am Tag ich gelten;
doch dieser Zeit regiert der Jugend Glück. —
O Sulamith, wie wirst du Jahwe preisen!
Was wir in seltnen, flücht'gen Wonnestunden
geträumt, es wird uns dauernd Wirklichkeit.
Die Freiheit winkt, die seligste Vereinung!
Wie künd ich ihr des größten Glücks Erscheinung?!

(Er pocht leise an das Holzgitter ihres Fensters.)

Steh auf, meine Freundin, und komm hervor!
Der Winter der Knechtschaft ist endlich vergangen;
Der Regen des Leidens, sag, wo er blieb?
Wie diese Blumen am Gitter prangen,
sproßt aus der Trübsal ein blühender Trieb.
Steh auf, meine Freundin, und komm hervor!
Merk, was die Stimme der Turtel uns kündet!
Es färben am Baume die Feigen sich schon:
Der Sommer ist da, die Sorge schwindet!
Kaum dämpf ich im Busen laut jubelnden Ton.

Sulamith.

(Ihr Kopf wird dem Zuschauer hinter dem Gitter am Fenster sichtbar.)

Horch! mein Geliebter! ihn suchte mein Sehnen;
zum Fenster schickt er den forschenden Blick.
Fort aus den Augen, ihr bitteren Tränen!
Horch! mein Geliebter redet vom Glück.

Baruch.

Ein versiegelter Born ist meine Braut,
ein verschlossener Garten mit blühendem Kraut,
mit Narde, Granaten, voll Frucht und Duft. —
Erhebe dich, Westwind; komm, südliche Luft,

und wehet aus dem Blütenmeer
den würzigen Odem zu mir her!

Sulamith.

(Sie ist leise aus der Tür getreten und wirft sich ihm in die Arme.)

Da hast den Garten du,
die Pförtnerin dazu!
Nun koste die Früchte, nun trinke den Wein!
O Baruch, wann wirst du der Hüter sein?! —

Baruch.

So kam die Taube aus des Felsens Spalte,
aus dem Versteck des Nestes flog sie her? —
Dies liebe Engelsangesicht zu schauen,
der Stimme süßem, trautem Klang zu lauschen,
wie sehnt ich mich! Und doppelt eben heute!
Ein Zauberer, werd in deinen Augensternen
mit kurzem Wort ein Freudenlicht ich zünden,
das mit der Sonne um die Wette leuchtet,
und diesen Mund zu lautem Jubel reizen,
der mit dem Seraph Jahwes Güte preist.
Vernimm denn, was im Rat man hat beschlossen,
des alten Rechtes endlich fromm gedenkend:
der Sklav, die Sklavin, die im siebten Jahre
gedient, . . .

Sulamith.

Sie werden frei?

Baruch.

Und morgen schon!

Sulamith.

O Jahwe, grenzenlos ist deine Güte!
Denn du erhörest mein inbrünstig Flehen
und schenkest mit der Freiheit mir den Gatten,
nach dem die Seele lange sich gebangt. —

Zu Baruch:

Doch sprich, wer brachte dir die Jubelkunde?
War's der Prophet? Und bist du selbst schon frei?

Baruch.

Aus seinem Mund vernahm ich den Beschluß;
er hieß mich segnend ziehn, wie oft zuvor;
Die Träne stand in dem geliebten Auge — —
— — — — — — — — — — — — — —

Wie könnt ich mich von Jeremia trennen?!
Bedenk sein Alter, seine Einsamkeit!
Nicht Sklave war ich ihm; den Sohn, die Gattin,
die er entbehrt, dem Dienst des Herrn geweiht,
durft ich mit meiner Liebe ihm ersetzen.
Und nun den hilfsbedürft'gen Jahren er,
an meine Pflege so gewöhnt, sich naht,
verließ ich meinen Vater?! — Nimmermehr!
In seinem Haus ist Platz für dich und mich;
sein Wohl sei ferner Inhalt unserm Bunde!
So zahlen wir vereint ein Teil des Dankes,
den seinem größten Mann das Volk versagt. —
Er selber stimmt dem Plane zu, ich weiß es.

Ein Schatten aber legt sich auf ihre lichte Zukunftshoffnung. Wird der Feind die beiden nicht, wenn nun doch die Stadt fallen sollte, mit rauher Hand trennen und fortschleppen in neue Knechtschaft? Da kommt die frohe Kunde, das babylonische Heer zieht ab. Doch Jeremias Herz macht diese Nachricht nicht froh. Er verkündet die Rückkehr des feindlichen Heeres und den Fall der Stadt.

Im 2. Akte werden wir in den Tempelhof geführt. Ein Chor von Frauen naht sich langsamen rhythmischen Tritts, Tamburins in den Händen, und preist den Herrn für die Rettung.

Vorsängerin.

Stimmt an mit Pauken, Jahwe zu Ehren,
erhebt seinen Namen, laßt Cymbeln hören;
Denn groß ist der Herr!
Den Kriegen setzt er mächtig ein Ende,
daß taumelnd der Feind sich zum Fliehen wende.
Ja, groß ist der Herr!

Chor.

Groß ist der Herr!

Vorsängerin.

Es kam von Ost mit Macht der Chaldäer;
er sandte auf schnaubendem Roß die Späher.
Doch Zion bot Trutz.
Er wollte im Sturm die Mauern erklettern,
den Säugling dem Weib an der Brust zerschmettern.
Doch Jahwe gab Schutz!

Chor.

Der Herr gab uns Schutz.

Vorsängerin.

Weh dem Volk, das mit Frevel sich hebet
wider des Herren geweihte Stadt!
Hört, wie es heult; seht, wie es bebet,
wenn nun der Tag des Gerichtes sich naht. —
Gnade aber gibt Jahwe den Frommen,
Friede den Seinen, die ihm getreu.
Die ihr des Herrn harrt, seid willkommen;
schließet den Bund unsrer Väter aufs neu!

Aber ein Baalspriester spottet darüber. Da tritt Jeremia auf und mit mächtigem Wort wendet er sich gegen den vorhandenen Abfall von Gott. Zugleich wird bekannt, daß der Beschluß über die Sklavenfreigabe aufgehoben worden ist. Auch gegen diesen unerhörten Wortbruch wendet sich der strafende Gottesmann.

Jeremia.

Hör, Israel, was Jahwe dir verkündet!
Zertrümmern, gleich den Scherben dort am Boden,
wird dich sein starker Arm und deine Brut!
Seid ihr, spricht Gott, das Volk, das ich erwählte?!
Die Männer spenden Baal; die Weiber kneten
die Opferkuchen für Astartes Dienst.
Und euer Wandel?! Heiden leben reiner!
Ihr stehlt und mordet, schwöret falsche Eide;
den Tempel selbst macht ihr zur Räuberhöhle,
treibt Ehebruch am gottgeweihten Ort!

(Spärlicher Beifall; Murren der Priester und Propheten.)

Aus ihrer Mitte:

Erste Stimme.

So stopft dem Narren doch das Maul!

Zweite Stimme.

Der Schwätzer!
Was fehlt in diesem Tempel Jahwes Dienst?
Steigt pünktlich nicht des Opfers Rauch empor?!

Jeremia.

Ach, daß ihr selber euch zum Opfer brächtet!
Was gilt dem Herrn das Fett von Stier und Widder,
wenn frech ihr sündigt wider sein Gebot?!

Die ihr, dem gottgesandten Rat entgegen,
der Sklaven Joch so freventlich erneuert,

(Großer Tumult; die Sklaven scharen sich um Jeremia, jubeln ihm zu und halten seine Gegner, die auf ihn eindringen wollen, von ihm ab.)

vernehmet denn Jahwes Spruch: Dieweil ihr zögert,
den Brüdern ihre Freiheit zu verkünden,
so ruf ich Freiheit aus für Schwert und Brand,
daß sie euch tilgen an entweihter Stätte!

(Gemarja und andere Obere erscheinen in Begleitung einer bewaffneten Schar, vor der die Sklaven zurückweichen.)

Ihr trotzt auf Zions ewigen Bestand?
So geht gen Silo; zitternd denkt daran,
was aus dem alten Tempel dort geworden!

Jeremia wird als gefährlicher Schwärmer gefesselt hinweggeführt. Am herbsten von dem Eidbruch wird Sulamiths Glück getroffen:

O Jahwe, großer Gott, wenn Dich's gelüstet,
den Menschen gleich dem Wurme zu zertreten,
warum erhobst du ihn erst aus dem Staube
und pflanzest ihm das Sehnen in die Brust?!
Was führst du ihn zuvor auf sel'ge Höhen,
weist ihm wie Mose lachende Gefilde? —
Nur um so weher tut der jähe Sturz! — — —
Ach, wozu ward ich denn ans Licht geboren?
Warum verschied ich nicht? So hätt ich Ruhe?
Wo stumm die Fürsten unter Bettlern weilen,
im Schattenreich, ist frei vom Herrn der Sklave! — —
Ich trotze dir; zerschmettre mich dein Strahl:
doch klag ich, Jahwe, laut dein Walten an!
Denn deinen Frommen häufst du Leid zu Leiden,
indes die Frevler grüne Weide finden.
Die ihren Gott in frechen Fäusten führen
und dein Gesetz im Übermut verspotten,
die schont dein wilder Zorn am Unglückstage:
Ihr Haus steht fest, der Kinder Schar gedeiht,
und ungezählt sind ihres Lebens Monde.
Doch die Gerechten gibst du schutzlos preis.
Man raubt die Waise von der Mutterbrust:
du schweigst. Man treibt der Witwe Rind hinweg,
verrückt die Grenze ihres schlechten Ackers:
wer schließt des Richters Auge? Du, der Herr!

Im Elend mühet sich, wer deiner harrt,
trägt hungernd Garben in des Frevlers Scheuer,
tritt seine Kelter und vergeht vor Durst. —
Und in dem allen welch verborgner Sinn?
Laß mich ihn finden! Wie? Ergötzt es dich,
wenn du die Unschuld drückst? Verkennest du,
wie blöder Menschen Blick, was schlecht und recht?
Was schrie der Fromme dann zu dir?! —

Um sie zu trösten, weist sie die Schwester auf die großen Frauengestalten der Heldenzeit hin. Dieser Hinweis wirkt freilich anders als die Schwester ahnt: Sulamith faßt den Vorsatz, zu den zu Hilfe kommenden Ägyptern zu eilen und sie mit List zur Umkehr zu bewegen. Dann, so folgert sie, würden die Babylonier wiederkommen — und dann würde den Sklaven, deren starken Arme man nun bedarf, die ersehnte Freiheit werden. Welches ist die List, durch die Sulamith die Ägypter zur Umkehr zu bewegen hofft? »Ins Lager der Ägypter will ich eilen, sie warnen, Zions Mauern sich zu nahen, da Pest im Volke wüte!« So eilt sie dahin.

Der 3. Akt bietet ein liebliches Bild des Friedens — Tizian hat wohl hier Pate gestanden —, eine Hochzeitgesellschaft bei frohem Gelage. Hierher kommt Baruch und erfährt von Sulamiths Schwester, was geschehen. Baruch will seiner Braut ins Lager der Ägypter nacheilen, um die Getäuschten aufzuklären. Vorher will er noch Abschied von Jeremia nehmen, der im Gefängnis sitzt, da er im Bunde mit Babel stehen soll. Da kommt die Schreckenskunde, daß die Ägypter bereits umgekehrt sind und daß Babels Macht sich wieder gen Jerusalem wälzt. Man schiebt die Schuld daran auf Jeremias Wirksamkeit, der nun in eine Zisterne geworfen werden soll. Doch Baruch offenbart, wer die Schuld an Ägyptens Heimkehr trägt.

4. Akt. Hier ist der Feind im Begriff, in die Stadt einzubrechen. Mitten in der höchsten Not verkündet Jeremia eine gottgesegnete Zukunft.

Jeremia.

(Der Feuerschein beleuchtet seine Gestalt.)

Erfüllen muß sich dieser Stadt Geschick:
Was Zions Stolz war, sinkt in Schutt und Trümmer. —
Dem jungen kräft'gen Stier vergleich ich Juda,
der, von der Bremsen gift'gem Stich gepeinigt,
sich mit des Schweifes Waffe wild gewehrt.
Doch zahllos ist des Feindes Übermacht.
So jagt, vom Schmerz gefoltert, er dahin;
dann sinkt er matt, dumpf brüllend, in die Kniee. — —
Erkenne doch, mein Volk, den Arm des Herrn!
Der Hammer nur in seiner Hand ist Babel,
damit der Kön'ge Reiche er und Völker
zermalmt nach seinem Schluß. Ein bittrer Becher
ist Babels Macht; wem Jahwe ihn gereicht,
der muß ihn trinken, muß dran untergehn.
Doch hat er ausgedient, der Todeskelch,
zertrümmern wird auch ihn des Herren Kraft;
und wie es viele fällte, fällt einst Babel. — —
Aus dieser Asche wird dann neu erstehen
ein andres Zion, Gottes hohe Burg.
Aus allen Landen, da sie nun zerstreut,
wird er die Treuen sammeln, seinen Bund
mit einem heiligernsten Volk erneuen.
Damit kehrt das Leben in die Städte wieder;
auf fetten Auen weiden starke Herden,
und frohe Winzer geben Jahwe Preis!
Frohlocket, freuet euch! — —

Da wird der geblendete Zedekia vorübergeführt. Jeremia hat sich mit verhülltem Antlitz auf einen Stein niedergelassen und klagt um den Fall der Stadt in den »Klageliedern« verwandten innigen Klängen.

Der fünfte Akt spielt drei Jahre später in Ägypten. Hierher sind jüdische Flüchtlinge gezogen, von ihnen ist auch Jeremia hierher geschleppt worden, nachdem Gedalja ermordet und als Folge dieser Freveltat von neuem Furcht vor Babels Zorn und Rache in die Herzen der Judäer eingezogen ist. Auch hier verkündet Jeremia Unheil. Nur unwillig hört man ihn an. Da naht sich Sulamith, ihren Baruch suchend und Verzeihung von den Ihren erhoffend. Man erkennt sie als Verräterin. Weil

sie Jeremia in Schutz nimmt, gilt sie als sein Werkzeug, und ihn trifft der Verdacht, der eigentliche Verräter zu sein. Man erhebt Steine gegen ihn. Sulamith deckt den Greis mit ihrem Leibe. So hauchen beide ihre Seele aus.

Jeremia:

So nahst du endlich, langersehnter Tod?
Schon hör ich sanft die schweren Schwingen rauschen!
Komm, komm! Du schreckst mich nicht! — Wie wird mir nun?
Ein neues Zion seh im Geist ich prangen.
Wie glänzet Davids Stadt im Sonnenlicht!
Doch ohne Mauern, ohne Tor und Zinnen,
schließt keinen mehr sie aus. Nur Friede, Friede!
Seht dort die bunte Schar der frommen Heiden;
sie nahn dem Tempel. — Schaut: Der Altar fehlt!
Die Opfer, wie sie Gott will, brennen nicht;
Des Herzens Einfalt, das ist Wohlgeruch!

(Von neuem bricht die Wut des Volkes los. Wiederum getroffen, stirbt Jeremia mit den Worten:)

Vorbei, vorbei, Gesetz und Bruderhaß!
Es hebet an das sel'ge Reich der Liebe! — —

Erhebend und erschütternd zugleich ist auch *Philippis* »Jeremia«, ein dramatisches Gedicht, welches in seinen zahlreichen Volksszenen oft an *Shakespeare* erinnert. Ist in *Arthurs* Drama das Geschick des Propheten verknüpft mit der Liebe Baruchs und Sulamiths, so gibt hier der Konflikt zwischen dem Propheten und dem Vater, der als Hoherpriester mit der ganzen starren Schärfe des Judentums auftritt, dem Werke einen mächtigen dramatischen Gehalt. Und welche Reihe anderer Konflikte ergeben sich aus der Stellung Jeremias zur Mutter und Schwester, zu den Landsleuten usw. Welchen Kampf muß der Vater durchringen, bis er endlich unter den Trümmern des Tempels des Sohnes Größe anerkennen muß!

Lassen wir auch hier den Hauptinhalt der fünf Akte an uns vorüberziehen. 1. Akt: Jeremias große Tempelrede ist vorbei. Jeremias Vater, der Hohepriester Hilkia, will Jeremias Prophetenamt nicht anerkennen. Besonders die Verkündigung des Tempeluntergangs hat seine ganze

Wut entfacht. Mit entsetzlichem Fluche stößt der Vater den Sohn von sich, obgleich Mutter- und Schwesterliebe für ihn eintreten. So schildert dieser erste Akt, wie sich Jeremia infolge seines Prophetenberufs von seiner Familie lossagt. Der zweite Akt führt uns auf die Königsburg. Es handelt sich für Zedekia um den Abfall von Babel, vor dem Zedekias Gemahlin, eine stille Anhängerin Jeremias, der Frau des Pilatus ähnlich, warnt, und um den Bund mit Ägypten. Die Großen des Reiches sind versammelt, der Bund mit Ägypten und der Krieg gegen Babel werden beschlossen. Die tributfordernde Gesandtschaft Babels wird mit Schimpf abgewiesen. Im 3. Akte ist die Belagerung Jerusalems bereits im Werke, eine Folge der Treulosigkeit Zedekias. In der Not wird aller Götzendienst abgeschafft. Jeremia tritt gegen das Opferwesen auf und fordert, ein Joch tragend, durch Sinnbild und Wort die Unterwerfung unter Babel. Da kommt die frohe Kunde von dem unverhofften Abzug der Babylonier. Jeremia steht verlassen und verachtet da, ein Lügner und Betrüger, sein Joch wird ihm zerschmettert. Das Gefängnis nimmt ihn auf. Im 4. Akte ist die erneute endgültige Belagerung Jerusalems eingetreten. Pest und Hunger wüten in der Stadt. Wirkungsvolle Bilder der Not der Stadt bieten die ersten Szenen dieses Aktes. Es wird auch bekannt, daß Jeremia in der Königsburg weilt. Doch im Kerker. In den folgenden Szenen sehen wir ihn daselbst im Seelenkampf. Abgefallen von Gott, ringt er sich im Gebet zu neuer Zuversicht hindurch.

Jeremia verzückt:

Du bist's? ... Du bist es ganz gewiß?
Du trittst zu mir aus deiner Himmel Himmel?
... Du bist's! Ich atme deine Nähe!
Du hauchst den Staub der Erde an,
und er steht auf, auf Händen hingetragen.

(Wieder tönt das Sausen, leise wie Blätterrauschen.
Die Mauerlücke wird heller.)

Wie, Herr! Verstand ich recht?
Noch kam der Werktag nicht beim Feierabend an?

Ich soll? ... Willst du den letzten Tropfen Blut?
Ich weiß nichts von den Meinen.
Doch fürchterlich malt sich's mein Auge.
Der Krieg wirft brüllend sich an unsre Mauern;
und innen knirscht der Hunger, schleicht die Pest.
Ist's nicht genug?
Wenn du noch größ'ren Schrecken übrig hast,
mit ungebrauchtem Marterwerkzeug lauernd,
Herr, ich hab keine Kraft mehr übrig, ihn zu künden.
Laß mich's nicht sehn und hören.
Laß mich nur sterben!
Sieh Herr, dein Volk, es ist
von Schlägen stumpf als wie ein Hund.
Es ist dein Volk, ist Abrams Same.
Sie bauten eine Hütte auf für dich ...
Verdamme mich! Du darfst sie nicht vernichten!
(Es ist alles still. Die Mauerlücke dunkel.
Jeremia wirft sich auf sein Angesicht.)
Nein! Nein! Wer bin ich, Mensch,
Daß ich mit dir, du Unerforschlicher, sollt rechten?
Nun, Herr, es ist ein Rest,
ein heilig kleiner Rest ist dein geblieben ...
Herr, bleibe! bleibe! Laß mich nicht allein!
(Jeremia bleibt liegen auf seinem Angesicht.)

Im 5. Akte erfolgt die Zerstörung Jerusalems. Noch einmal tritt die ganze, unveränderte Gesetzesstarrheit des Hohenpriesters hervor, und der gewaltige unausgeglichene Gegensatz zwischen ihm und dem Propheten klafft auf. Wiewohl Jeremia immer zahlreichere Anhänger findet, — der Vater wendet sich immer weiter von ihm ab und vertraut auf des Tempels Bestand bis zum letzten Augenblicke. Dann aber aus dem Flammenmeere des untergehenden Tempels streckt er vergebens Hand und Herz nach dem verkannten Sohne. Mit dem Rufe: Jeremia! Jeremia! Du bist wahrhaftig der Prophet des lebendigen Gottes! verschwindet er im Getümmel des babylonischen Heeres. Erschütternd ist die letzte Szene: der gefangene geblendete Zedekia, der die Totenklage um sein armes Volk halten will, und der Gottesmann, der eine bessere Zukunft kündet, stehen sich zum letzten Male gegenüber:

Jeremia.

Dennoch! Dennoch! So spricht der Herr:
»Ich bin's! Eilends bin ich gekommen
und halte deine rechte Hand.«
So spricht der Herr: »Tröstet! Tröstet mein Volk!
Sprecht freundlich mit Jerusalem!
Sagt, seine Missetat ist ihm vergeben.
Sie gehen in ein fernes, fremdes Land
und säen edlen Samen aus mit Weinen.
Sie kommen einst mit Freuden wieder
und bringen ihre Garben.
Wenn ich dann die Gefangenen Zions erlöse,
werden sie sein gleichwie die Träumenden,
ihr Mund voll Lachens und in Sprüngen hoch
wird ihr Frohlocken gehn:
Barmherzig, ein Erbarmer ist der Herr,
der uns geschlagen.« —
(Jeremia löst die Fesseln der Gefangenen.)
So lös ich Israel von seinen Banden.
Der Menschheit neuer Tag spannt himmelweit die Flügel.
Geh an die Arbeit! Du, kein Volk!
Bestatte deine Toten!
Du Heimatlos, du keine Stadt!
Nun hast du nichts als deinen Gott.
Auf blut'ger Opferstatt, wiedergefunden,
stehst du und Er. Gott steht bei dir.
Er weist auf deine Toten hin und weist
mit seinem Finger hell dann in die Ferne:
Des Menschenjammers willen hab ich dich zerschlagen.
Dem Menschenjammer schaff ich dich zum Heiland.
(Er segnet sie.)
Geh an die Arbeit! Gottes Volk!

Indirekt schließen sich diesem Stoffe eine Anzahl andere Bilder und Gedichte an.

Bilder: *Bendemanns* erstes Aufsehen erregendes Hauptwerk (1832): »Zion und Babel«, das ich leider nicht kenne, ebensowenig wie *Lagardes* Bild »An den Flüssen Babylons«. Erwähnen will ich aus *Rupprechts* Volksbibel die hierher gehörigen Bildchen: »Israels Klage an den Wassern zu Babel«, eine trauernde »heilige Familie«, »An den Wassern zu Babel« von *Hacker*, »Belsazars Gastmahl«, dessen

Original mir ebenfalls unbekannt ist: ein gestaltenreiches Bild, links an der Wand die Feuerschrift, rechts die Gruppe des erschrockenen Königs und seiner Höflinge, in der Mitte die Gestalt Daniels. Auch *Schnorr von Carolsfeld* mit einer »Zerstörung Jerusalems« verdient hier Erwähnung.

Dichtungen. Hierher gehören selbstverständlich in erster Linie »Die Klagelieder Jeremias« und die Psalmen wie Ps. 137, 42—43, die auch in moderner Übersetzung ihren tiefen Gehalt bewahren. Dann sind zu erwähnen: *H. Lingg:* »Erheb o Israel, dein Haupt«, *Frankl:* »Kanaan, du Land der Väter«, *Zeller:* »Wenn der Herr einst die Gefangenen ihrer Bande ledig macht«, *Sturm:* »Wie hast du, Herr, mit deinem Zorn die Tochter Zion überschüttet!«, *Kurz:* »O weint ums Volk an Babels Strand«, *Borries v. Münchhausen* mit »Triumphgesang der Juden«, »Jesaias spricht«. Nicht vergessen will ich auch *Heines* bekanntes Gedicht »Belsazar« und sein Gegenstück von *Johann Meyer.*[1])

Welche pädagogisch vielleicht nicht wertlosen Hinweise ergeben sich nun aus der erörterten Antwort auf unsere Ausgangsfrage?

1. Zunächst ist es klar, daß der Stoff »zu den Perioden gehört, die ein Meister beschrieb« und »deren Geist ein Dichter atmet«. Somit wäre die Geschichte Jeremias in die Reihe der Unterrichtsstoffe zu stellen. Jeremia selbst ist der Meister, der uns in seinem herrlichen Buche diese Periode beschrieb. Daneben treten dann die genannten Maler und Dichter, wenn die letzteren auch nicht alle ohne weiteres zu den Meistern schlechthin zu rechnen sein werden.

2. Sämtliche Maler und die Dichter der Dramen stellen in den Mittelpunkt die Belagerung und den Fall der Heiligen Stadt. Diese Tatsache nimmt das meiste Interesse

[1]) Die erwähnten Dichtungen sind zusammengestellt in des Verfassers »Präparationen«, 7. Heft: »Jeremia«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906. Dazu ist ein Textheft zu 10 Pf. das Stück erschienen.

in Anspruch und entwickelt die größte dramatische Kraft. Daraus ziehen wir den Schluß: bei der unterrichtlichen Behandlung Jeremias gehen wir von der Belagerung und dem Falle der Davidsstadt aus. Leicht und ungesucht läßt sich dann ein entsprechendes Lebensbild des Propheten, Interesse erregend, erhaltend und bewahrend aufbauen im Anschlusse an den erschütternden Fall der Tochter Zion (siehe die Bearbeitung in dem angeführten Buche des Verfassers).

3. Die dichterischen Erzeugnisse selbst aber könnten mit Auswahl als Zugaben geboten werden, denn noch immer gilt *Herbarts* Wort: »Während des ganzen Laufes dieses Unterrichts (Geschichte) gebührt ihm eine Begleitung durch Proben von Poesie, die, wenn nicht unmittelbar den verschiedenen Zeitaltern entnommen, sich doch auf sie beziehen.« Aus der Lektüre der genannten Dramen z. B. gewinnt aber der Lehrer auch ein neues Moment des Einlebens in den Stoff, ein inneres Verhältnis, das der Behandlung im Unterrichte zu gute kommen muß. Dies ist ja auch der Fall, wenn der Lehrer im Jeremiabuche die Bekenntnisse und Reden liest und sich in sie vertieft, auch wenn sie im Unterrichte selbst nicht geboten werden können.

4. Eins oder das andere der Bilder könnte selbstverständlich auch als Wandschmuck dienen. Besonders eignen sich hierzu *Bendemanns* »Jeremia auf den Trümmern Jerusalems« und *Michel Angelos* grandiose Schöpfung.

5. Schließlich sei noch darauf hingewiesen, daß *Mendelssohn* in seinem »Elias« jenes herrliche Lied im Anschluß an die bekannte Jeremiastelle: So ihr mich von ganzem Herzen suchet, so will ich mich finden lassen (29, 12. 14), mit der ganzen Innigkeit, die ihm eigen sein konnte, ausgestattet hat. Sollte dieses schöne Sehnsuchtslied nach dem Herrn nicht in einer oberen Klasse besonders auch einer höheren Schule bei gegebener Gelegenheit gesungen werden können?

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Von

Kuno Fischers Geistesart.

Ein Nachruf des Dankes.

Von

Dr. Hugo Göring.

Pädagogisches Magazin, Heft 317.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Der tiefe Eindruck, den *Kuno Fischer* auf die akademische Jugend gemacht hat, der starke Einfluß, den er überhaupt auf die sittliche Erziehung und speziell auf die philosophische Bildung der deutschen Studenten und Lehrer ausgeübt hat, hängt nicht nur mit den großen intellektuellen Fähigkeiten dieses Mannes zusammen, sondern ging in erster Linie von der ungeheuren Selbstzucht aus, mit der er an seinen Beruf trat. Er wußte, daß er eine Kulturmission zu erfüllen hatte. Er war sich klar bewußt, daß die Philosophie, die er lehrte, nicht nur im Denken über Welt und Leben besteht, nicht nur Weltwissen, sondern auch Weltweisheit ist, nicht nur auf eine Zusammenfassung aller Erkenntnis zu einer Orientierung über Welt und Leben sich beschränken darf, sondern unmittelbar persönlich auch Lebensgestaltung und Lebensführung werden muß.

Diese klare Überzeugung, daß der Philosoph die Weisheit der Besten nicht nur lehren, sondern auch durch sein Leben betätigen muß, gab ihm die imponierend vorbildliche Gewissenhaftigkeit und Pflichttreue in der Erfüllung seines Berufes. Er wurde eine Art Ideal für strebsame, auf geistige Ziele gerichtete Studenten. Er war kein Durchschnittsdozent, sondern eine Künstlerindividualität von schärfster Prägung auf dem Katheder der Universität. Wenn jedes Menschenalter einen solchen Lehrer der Philosophie schafft, so ist es viel!

In *Kuno Fischer* ist ein Klassiker und Künstler der Philosophie dahingegangen. — Er war der »geborene«

Professor der Philosophie, wie ihn der geistvolle Kirchenhistoriker *Karl Hase* in Jena genannt hat.

Wer von Herzen sein Schüler war, den mußte die Nachricht von seinem Tode am 5. Juli 1907 tief ergreifen. Wenn man auch wußte, daß er schwer krank war, so hatte man doch immer die Möglichkeit seiner Genesung vor sich. An seinen Tod konnte man trotz seiner 83 Jahre nicht glauben. Denn ihm haftete zeitlebens etwas von Jugend an. Diese frische Elastizität, diese gebietende Hoheit, diese souveräne Kraft: sie geben ihm den Charakter des Jugendlichen.

Hat er doch bis in sein 81. Jahr unausgesetzt seine Kollegia gehalten: und was hieß das! Jeder Vortrag behandelte das abstrakte Denkgebiet, die feinsten Geistesprozesse, die nur eine scharfe Hirnkraft bewältigt. Ohne Notizen, ohne das kleinste Papierstreifchen, ohne einen Bleistiftstrich auf der Manschette, wozu mancher berühmte Redner seine letzte Zuflucht nehmen soll, hielt er seine Kollegia.

Als Greis von 81 Jahren noch vollkommen frei über die schwierigsten Probleme der Philosophie zu sprechen, das setzt schon eine fast unauslöschlich jugendfrische Geisteskraft voraus.

Wie kaum einer, man möchte sagen wie *Goethe*, war *Kuno Fischer* vom äußeren Glück begünstigt, um in der starken Geisteskonzentration zu bleiben, von der allein der Erfolg einer Vertiefung in das abstrakte Gebiet der Philosophie abhing. Unter allen, die ihm hierin das Leben ebneten, steht seine Jugendgattin obenan. Die sammelnde Stille des Pfarrhauses in Sandewalde in Schlesien, wo er am 23. Juli 1824 geboren war und seine Kindheit und Jugend verlebte, legte den Grund zu dem intellektuell bestimmt gerichteten Innenleben, in dem nur der eine Trieb vorwärts drängte: Wissen und Kunst in den Dienst des Vortrags zu stellen.

Das Gymnasium in Posen weckte die intellektuelle Kraft, entfaltete die Redneranlage und legte zu der ein-

seitigen Konzentration des Geisteslebens den festen Grund. Das Universitätsstudium der Theologie und Philosophie von 1844 an in Leipzig und Halle steigerte das Innenleben in seiner einseitigen Kraft. Intelligenz und Wille blieben unbewußt auf das eine Ziel gerichtet: Verbreitung des Interesses für Philosophie an der Universität.

In den Studienjahren *Kuno Fischers* war dies ein hohes Ideal. Die Philosophie hatte als weltkonstruierende Geistesmacht eine in der germanischen Kultur gebietende Stellung gewonnen. Echt deutsch war diese Bewegung, die unter Slaven, Romanen und Juden ganz unmöglich gewesen wäre und von diesen Rassen nie verstanden, sondern nur als eine Verirrung aufgefaßt wurde, über die sie ihren Spott und Hohn schütteten und unbewußt ein Stück deutscher Geistesarbeit zerstörten. *Schleiermacher* war der erste Geistesführer zur Verinnerlichung des religiösen Lebens und zur Emporhebung des schöpferischen Gottgemütes aus dem Stoffleben der Verstandeskälte und von dem Schwergewichte des Wortfetischismus. *Schelling* wies als schauender Dichter auf die schöpferische Natur, in der er Gott und Geist vereinigt sah: eine Tat des deutschen Geistes, die eine zusammenraffende Selbstbesinnung des durch Fälschung und Fremdgift geschwächten und zur Untreue gegen sich irregeleiteten Rassenbewußtseins bedeutete und unbewußt an den suchenden Pantheismus, das Gottnaturvertrauen in der Religion der Gott- und Heldenlieder vor, in und nach der Edda angeknüpft hatte. Die straffste Selbstaufraffung deutschen Innenlebens vollzog das energische Genie *Hegels*, welches die Konstruktion der Welt aus dem Geiste ableitete und die Idee als die Urschöpferin alles Vorhandenen nachwies. Daß »alles was existiert, vernünftig ist«, dem Gesetz der Idee gehorcht, selbst widerstrebend und als kämpfend widerwillig von der »List der Idee« geleitet wird, um endlich ein verkörperter Gottgedanke zu sein, das war ein Gedanke aus urdeutscher Geisteskraft — gleich der Faustidee, dem Merlincharakter, dem Demiurgoswerke

in der geläuterten deutschen Dichtung. Man prüfe nur das Lebenswerk dieser großen Denker, deren Gedanken bestätigend oder bekämpfend, *Schopenhauer* und *Eduard von Hartmann* und unter den jüngeren Lebenden *Arthur Drews*, der in Hamburg geborene zukunftsreiche Philosoph in *Kuno Fischers* Nähe — in Karlsruhe — fortgeführt haben: und man wird ganz ursprungsechten germanischen Rassengeist darin, selbst psycho-anthropologisch, erkennen. Man betrachte nur mit anthropologischem Verständnis die feinen dolichozephalen Germanenköpfe *Schleiermachers*, *Schellings* und *Hegels*.

Wie kleinkrämerig ist die Kinderei einer Kritik jener großen Religions- und Geistesreformatoren, wenn man mit einer Detailnörgelei seine Wichtigtuerei auftischt, während es sich doch um große, weithin eine Strecke des Zukunftsweges der Menschheit erleuchtende Ideen im größten Riesenstile geistiger Lichtwerfer handelt! Was liegt daran, daß *Hegel* die Möglichkeit jener Asteroiden wegkonstruierte, die dann in größerer Anzahl mit dem Teleskop gefunden wurden. Die geniale Idee wird von dem Detail der Spezialwissenschaft nicht berührt!

In jene große Geisteswelt, in den starken Aufschwung der Philosophie durch *Hegel* trat *Kuno Fischer*.

Als ich den Entwicklungsquellen meines größten Meisters der Philosophie nachging, dessen Leben und Schaffen mir immer Jugend bedeutete, kam ich auch dazu, den Nestor der Hegelschen Philosophie, *Joh. Ed. Erdmann* in Halle, 1872 zu besuchen und zu hören. Unvergeßlich blieb mir der Eindruck von diesem Manne, der mich nur als Lehrer *Kuno Fischers* interessierte.

Feierlich trat der greise Meister ein, dessen weit überragender Schüler als der größere Meister nur wenige Stunden von Halle an der Saale, in dem romantischen Tale am gleichen thüringer Flüßchen, in Jena lebte. Es war März 1872, kurz vor Schluß des Wintersemesters, ein halbes Jahr vor der Berufung *Kuno Fischers* nach Heidelberg. *Erdmanns* Hörsaal war wie der seines be-

deutenden Schülers der größte der Universität. Bis auf den letzten Platz war der Saal von Studenten, Lehrern und Pastoren gefüllt. Mit der Würde eines Predigers stand er auf dem Katheder, fast unbewegt während seines ganzen Vortrags; einen Schlüssel bewegte er in der rechten Hand und bisweilen demonstrierte er damit. Charakteristisch war es, daß er während seines ganzen Kollegs die Augen geschlossen hielt. Von Äußerlichkeiten hatte sein großer Schüler nur das Spiel mit dem Schlüssel. Um so mehr Ähnlichkeit hatte die Vortragsart. *Erdmann* trug die Philosophie des Descartes vor und behandelte das Problem des Bewußtseins nach dem Gedanken »*Cogito, ergo sum*«, jenem verhängnisvollen Irrtum des französischen Denkers. *Erdmann* ließ diesen Gedanken aus dem System des Descartes hervorgehen, nicht entwicklungsgeschichtlich, sondern deduktiv. Der Gedanke war die Verkörperung des Descartes, er mußte mit Descartes da sein. Der Gedanke war absolute Logik, absolute Vernunft, absolute Wahrheit, die Vorstufe der Idee »Das Ich setzt das Nicht-Ich.« *Erdmann* gab den Gedanken des Descartes als reine Mathematik, als unantastbares Axiom, welches des Beweises nicht bedarf. Es war etwas von steinerner Logik in dem Geschichtsaufbau von *Erdmann.* Er faszinierte durch diese geschlossene Beweisführung, die ein glänzendes System ohne Untergrund in der Luft aufführte. Während der straffen Linienführung ließ man sich in den Phantasiebau mit Wonne emporheben. Erst als *Erdmann* die Augen wieder öffnete und wachend den Hörsaal verließ, wurde man als schön getäuschter Zuhörer von der linienreinen und farbenreichen *Fata Morgana* wieder frei. *Erdmanns* Vortrag war ein Genuß.

Alle ästhetischen Vorzüge des Erdmannschen Vortrages behielt *Kuno Fischer:* die würdevolle Haltung wurde bei ihm zu einer souveränen, gebietenden, vornehmen. *Erdmanns* schöne gewählte Sprache wurde bei *Kuno Fischer* eine durch Klarheit und Tiefe klassisch künstlerische. Was *Erdmann* konstruierte und logisch aus der Idee auf-

baute, wie es der echte Hegelianer tun muß, entwickelte *Kuno Fischer* als einen Prozeß des Werdens vom Keime bis zur Frucht. Er war der Aristokrat unter den Universitätslehrern, der Künstler und der Naturforscher der philosophischen Systeme in seinen Werken und akademischen Vorträgen.

Zweifellos hat er in *Erdmann* sein bestes akademisches Vorbild gehabt.

Schon durch *Erdmanns* persönlich faszinierendes und zwingend hypnotisierendes Vorbild mußte sich *Kuno Fischers* Innenleben einseitig auf Philosophie konzentrieren und den Grund zu der Kraft legen, die er in der Wiedergabe der philosophischen Gedanken erlangt hat.

Durch die Beschränkung auf die vorhandenen Systeme wurde er Meister in der Darstellung.

Eine kurze Hauslehrerzeit lenkte sein Innenleben nicht auf andere Bahnen.

Da sich bald daran seine Habilitation an der Universität Heidelberg schloß, als er kaum das 26. Lebensjahr vollendet hatte (1850), blieb er in dem abgeschlossenen Vorstellungskreise und Arbeitsgebiet. Soweit man sein Leben übersehen kann, trat er den Naturwissenschaften nicht näher. Auch Mathematik zog ihn nicht an, wenn auch die Begabung dafür in ihm lag, da seine jüngere Tochter schon in zarten Mädchenjahren mit solchem Erfolg, gleich einer *Sophie Germain*, in diese einzige exakte Wissenschaft eindrang, daß sie die Differential- und Integralrechnung mit Sicherheit in den Jahren beherrschte, in denen ein normaler Student zu den Anfangsgründen der Analysis gelangt.

Wieweit *Kuno Fischer* die Künste auf sich wirken ließ, kann man nach seinen Werken nicht bestimmen. Die Musik schien ihm ein fremdes Gebiet zu bleiben. So erklärt es sich, daß er sich für das Lebenswerk *Richard Wagners* als Kulturmacht des deutschen Stammes nicht erwärmen konnte.

Selbst die Grenzgebiete der Philosophie, die ihren

Inhalt und ihre Begründung zum Teil aus den Naturwissenschaften und der Mathematik nehmen müssen, Psychologie, Erkenntnistheorie, Logik, Metaphysik, Ästhetik, Ethik und Pädagogik, zogen sein Interesse wenig an. Pädagogik blieb ihm zeitlebens ein Bereich der Unwissenschaft, der Praxis, höchstens der Kunst, aber nie der Wissenschaft.

Man muß die scharf abgeschlossene Einseitigkeit der Forschungsinteressen *Kuno Fischers* erkennen, um zu begreifen, daß gerade diese Abwehr alles nicht zur Geschichte der Philosophie gehörenden ihn zum Künstler an seinem Stoffe machte. Alles, was nicht Geschichte der Philosophie war, galt ihm als Gegenstand der Zersplitterung.

So blieb ihm eine große, weite, erhabene, schöne Welt des gegenwärtigen Ringens um Wissenschaft und Kultur fern. Er lebte in vergangenen Denksystemen. Auch die politische Welt blieb ihm etwas fernliegendes.

Selbst das praktische Leben der nächsten und weiteren Umgebung drang nicht tief in sein Bewußtsein. Er wäre ein hilfloses Kind gewesen, wenn ihm nicht eine selten edle Frau als Gattin bis in sein 59. Lebensjahr mit der helfenden Geduld sanfter Herzensgüte und feinster Intelligenz, ja höchster Lebensweisheit, unmerkbar führend, zur Seite gestanden hätte. Auch über äußere Verlegenheiten half sie ihm mit vornehmem Takte. Man kann an *Kuno Fischers* Lebenserfolge nicht denken, ohne dieser hervorragenden Frau ein Wort des Dankes zu widmen, die ihm liebevoll alle Hindernisse des äußeren Lebens aus dem Wege räumte, von denen sein in Weltfernen des Geistes webendes Innenleben nichts ahnte, die aber sein Bewußtsein in verhängnisvollen Zwiespalt gebracht haben würden, vielleicht ein unerfreuliches Charakterbild erzwungen und die Geisteskonzentration vereitelt hätten.

Aus dem einseitigen Innenleben *Kuno Fischers* erklären sich alle die Absonderlichkeiten und Schroffheiten, die einen Mythenkranz und eine Anekdotensammlung um *Kuno Fischer* geschaffen haben. Aber diese Anekdoten

bedeuten weiter nichts als eine kleinliche Auffassung eines innerlich großen Lebens, welches nur die Brücke zur Außenwelt nicht gefunden hatte und in tausend Formen stammelte, deren technische Routine ihm fremd war. Warum mußte der Künstler der Gedankengeschichte nun gerade jedes Studenten hochwichtige Eigenart richtig verstehen und behandeln? Und von verletzter Studenteneitelkeit ging der höhnische, neidische, mißgünstige Klatsch über *Kuno Fischer* aus. Auch Kollegen schonten ihn nicht. Aber die größten waren seine treuen, persönlichen Freunde, die nie etwas von dem bierträgen dummen Studentenklatsch und noch weniger von den Rachelügen durchgefallener Doktoranden oder dem Weibergewäsch minderwertiger Dozenten wußten.

Aber stillschweigend über die Einseitigkeit im Geistesleben *Kuno Fischers* hinwegzugehen, wäre eine psychographische Ungerechtigkeit gegen den größten Künstler der Geschichte der Philosophie. Die Gerechtigkeit, ja die liebende Pietät gegen ihn erfordert es, daß man ihn als Typus einer vom Glück geschonten und begünstigten Steigerung der Intelligenz und historischen Phantasie bis zum Widerstreit mit dem Tagesleben der Gewohnheitsmenschen erkennt und kennzeichnet. Dieses Glück war verkörpert in seiner hochherzigen Gattin, die auf das, was die Alltagsmasse der Frauen »Glück« nennt, selbstlos verzichtete und die ethische Arbeitsteilung in Person darstellte. Sie nahm dem denkenden und künstlerisch gestaltenden Geiste das ab, was die individuell gegebene Persönlichkeit dem vielseitigen äußeren Leben in der Familie und Gesellschaft schuldig gewesen wäre, wenn der ihr innewohnende Geist auf weniger große Aufgaben gerichtet gewesen wäre. *Kuno Fischers* Gattin, die liebevolle Mutter seiner drei Kinder, von denen die hochbegabte jüngere Tochter jäh aus dem Leben geschieden ist, hat darin Ähnlichkeit mit zwei herzensgenialen Frauen ihrer Zeit: mit der edlen Gemahlin *Carlyles* und mit der schöpferisch großen Gattin *Richard Wagners*, *Cosima*

Wagner, deren Liebeswalten das höchste Reifen beider großen Kulturförderer ermöglicht hat.

Schon das Pfarrhaus ist oft eine Stätte absondernder Einseitigkeit, um wieviel mehr die aus dem Pfarrhaus gebildete Gelehrtenklause!

Kuno Fischer hatte keine Klause. »Ich brauche einen weiten Raum, ein großes Zimmer zum Arbeiten!« »Ich brauche absolute Stille im Haus, wenn ich arbeite!« — so sprach er seine Forderungen aus. Er setzte sie durch. In diesem großen Raum war er von allem störenden Lärm der Außenwelt abgeschlossen. Seine hochherzige Gattin nahm ihm alle Arbeit und jede Verpflichtung ab, die ihm außer der Berufsgeistesarbeit die Wirklichkeit auferlegen konnte.

Darum schreibe ich dieser stillen edlen Frau einen so großen Anteil an dem Lebenswerk *Kuno Fischers* zu. Sie schützte ihn vor kraftlähmender Zersplitterung. Sie schuf ihm die Bedingungen höchster Sammlung.

Die volle Freiheit von äußerem Druck und Kampf um Frieden zu innerer Konzentration brachte freilich auch die Schattenseite dieses Lebens mit sich, die sich in dem oft unnötigen Kampf mit kleinen oder gleichen Gegnern — *Schenkel*, *Trendelenburg*, *Krause* u. a. — äußerte. Sympathisch steht man dem Abfertigungsduell mit *Schenkel* gegenüber, dessen Denunziation bei dem badischen Ministerium die Entziehung der Dozentur *Kuno Fischers* zur Folge gehabt hatte. Es ist bekannt, daß *Kuno Fischers* Jugendfreund *David Friedrich Straufs* in seiner Schrift »Die Halben und die Ganzen« mit *Schenkel* vernichtend ins Gericht gegangen ist und die Plumpheit seines Angriffes gegen *Kuno Fischer* unheilbar bloßgestellt hat.

An seinem großen Lebenswerk, der »Geschichte der neueren Philosophie«, arbeitete *Kuno Fischer* schon seit 1850, seit seinem 26. Jahre in Heidelberg. Er erzählte gelegentlich, daß er das erste Kolleg — über Descartes — in sorgfältig ausgearbeiteten Einzelvorträgen seinen Zuhörern vorgelesen habe. »Bald merkte ich,« so

fuhr er fort, »daß das gelesene Wort keinen Eindruck auf die Studenten machte. Ich nahm mir deshalb vom zweiten Semester an vor, frei zu sprechen. Ich bereitete mich seitdem sehr sorgfältig für jeden Vortrag vor.« Wer einmal Zeuge dieser Gewissenhaftigkeit gewesen ist, mit der *Kuno Fischer* sich vorbereitete, der mußte ihn schon deshalb als sittliche Persönlichkeit verehren. Auch hier konzentrierte er die höchste Kraft auf einen Punkt und erreichte das Größte. Es war ihm höchste Pflicht, das Vertrauen des Staates auf ihn zu rechtfertigen. Er sah sich auf diesen Posten gestellt und wollte ihn mit Aufgebot alles Könnens ausfüllen. Er wollte den Sinn für Philosophie zu einer Kraft wecken, und dazu mußte er eine Kraft geben, die Begeisterung wecken konnte. Das war nur möglich durch eine lichtvolle Methode, durch die Anknüpfung an den Vorstellungskreis der Studenten und durch Anwendung der höchsten Kunst, eine anziehende, schöne Form auszuprägen. Die Bedingungen erfüllte *Kuno Fischer* wie keiner vor und nach ihm. Dadurch siegte er über die Abneigung der Studenten gegen das schwierige Gebiet des abstrakten Gedankens. *Kuno Fischers* Kunst deckte die Schwierigkeiten auf und überwand sie, indem er auf den Ursprungskeim des Systems zurückging und es nachschuf. An dieser Arbeit im schönsten Kunstgebilde ließ er die Zuhörer teilnehmen.

So kennen wir ihn alle, die ihn in Jena gehört haben. Dort hat er 16 Jahre in aufsteigender Manneskraft gewirkt. Dort hat er den Ruhm gewonnen, eine oft mehr der Kneipe als der Universität geneigte Studentenschaft für die Philosophie begeistert zu haben. Jena ist der Höhepunkt seines Lebens geblieben. Jena hatte überdies das Verdienst der Initiative, ihn aus der Unsicherheit des äußeren Lebens, gerade als er nach der unverantwortlichen Vertreibung vom Heidelberger Katheder sich an der Universität Berlin wieder als Privatdozent habilitieren wollte, zu einer Professur zu berufen. Er war 32 Jahre alt, als er Jena betrat, und verließ es im 48. Lebensjahre

(1856—1872). In Heidelberg ist er bis an seinen Tod, 35 Jahre lang, geblieben. In seinem 58. Jahre erhielt er den Ruf nach Berlin. Er war aber schon zu fest mit Heidelberg verwachsen. »καιρος ist ein mächtiger Gott«, schrieb er damals, wenn man ihn drängte, dem Rufe zu der fruchtbarsten Tätigkeit zu folgen. In Berlin wäre der richtige Platz für ihn gewesen. Dort besaß kein Philosoph den Einfluß, den *Kuno Fischer* ausgeübt hätte. Und Berlin bedurfte einer so begeisternden Kraft. Der richtige Zeitpunkt — *καιρος* — war nicht verpaßt! Aber der weltfremde Künstler sah sich an den Termin der Übersiedlung aus dem schönen Heidelberg gebunden: das beängstigte ihn. »Die Hausmakler kaufen mir mein Haus über dem Kopf weg,« schrieb er. — Dazu kam der aufregende Zank mit einem Kantphilologen. Kurz: Hemmungen, die für einen freien Blick keine waren, aber für ein überempfindliches Innenleben zu stählernen Ketten wurden. Wenn man bald nach der Ablehnung der Berliner Professur *Kuno Fischer* stark geneigt sieht, das soeben verschmähte Glück wieder zu erringen, so liegt dieses Schwanken in der unrichtigen Abschätzung der Werte der Außenwelt, die ihm bei aller scheinbar praktischen Sicherheit in der Gewinnung materieller Lebensvorteile fremd blieben. Mit beschränktem und ungerechtem Urteil spricht man dann von »unberechenbaren Launen«. Aber für ein innerlich so abgeschlossenes Leben war die Vorstellung völlig veränderter äußerer Verhältnisse ein direkter seelischer Schmerz, der eine Willensentscheidung erschwerte oder unmöglich machte. Wenn andrerseits *Kuno Fischer* sich durch Honorar und Gehalt zu sichern wußte, so war die materielle Existenz in ihrer harten Abhängigkeit vom Gelde ihm seit seinen Jugendeindrücken in den schlichten Verhältnissen des Pfarrhauses etwas erlebt Bekanntes. Überdies floß ihm beides ohne sein Drängen zu. Die Lebenssicherheit auf diesem Gebiete setzt nicht die Orientierung auf anderen Ebenen des praktischen Lebens voraus. Man kann sich deshalb

nicht einmal wundern, daß der eigenartige Forscher später ohne jeden äußeren Zwang und Anlaß sein Haus verkaufte, aber es als fremdes wieder mietete, weil die lang bewohnten und liebgewonnenen Räume ihm als ein Stück Leben unentbehrlich geworden waren. Im Alltagsleben kennt jeder das Heimweh, welches zu sonderbaren Entschließungen und Handlungen führt, auch da, wo ein weniger feines Innenleben den Menschen beherrscht.

In Heidelberg ist *Kuno Fischer* nie so verstanden worden wie in Jena, weil in der schönen Fremdenstadt am Neckar das zerstreuende, zersplitternde und oberflächliche Genußleben der Studenten die stille Ehrfurcht nicht aufkommen ließ. Das nicht sachliche Repräsentieren förderte zu viel die Eitelkeit im Leben der akademischen Jugend und verdarb den Sinn für die Universitätskultur. Nur so ist es zu erklären, daß Heidelberger Studenten über *Kuno Fischer* oft nichts weiter als Klatsch zu berichten wußten, oder sich dunkel erinnerten, daß diese Größe in Heidelberg lebte.

Ganz anders in Jena. Dort war *Kuno Fischer* identisch mit Jena, er war der Mittelpunkt des Universitätslebens, der Studenteninteressen, er war der Stolz der Jenaer Bürgerschaft. Mit Ehrfurcht wies man jedem neu ankommenden Studenten *Kuno Fischers* Haus am Löbdergraben. Mit Ehrerbietung grüßte ihn jeder Student, dem nicht der abstumpfende Bierfrohn das Respektsgefühl herabsetzte. In angemessener Entfernung hielt man sich von ihm, wenn er zwanzig Minuten vor Beginn seines Vortrages am Fürstengraben auf und ab wandelte, von der Universität bis zum Schloß am alten Fromannschen Hause vorbei, welches später das Zenkersche Institut wurde. Wie immer war er auch im Einhalten seiner Vorlesungen sehr pünktlich, was auf das unpünktliche Leben der Jenenser Studenten kräftig erziehend wirkte. Im Sommersemester las er früh 7—8 Uhr Logik und Metaphysik, ein Kolleg, welches ihm so unsympathisch war, daß er es später gar nicht mehr aufnahm, wie er

auch sein Werk »Logik und Metaphysik oder Wissenschaftslehre« trotz des starken Verlangens des Verlegers nicht zu einer zweiten Auflage bearbeitet hat. Es war 1869 das erste Kolleg, welches ich von *Kuno Fischer* hörte. Die klare Gedankenentwicklung drang so in mich ein — als verkörperte Logik in so fesselnd schöner Form mit so künstlerisch plastischen Anschauungsbildern, daß ich jeden Abend den am Morgen gehörten Vortrag wortgetreu niederschreiben konnte, als wäre er langsam diktiert. Als ich 1881 dem Meister in Heidelberg den stattlichen Band vorlegte, bestätigte er die Richtigkeit jedes Satzes: Das war weniger das mechanische Werk eines treuen Gedächtnisses, als vielmehr die Wirkung der zwingenden Logik *Kuno Fischers*, die das Denken des Hörers zur Folgerichtigkeit erzog. Im Gespräch mit anderen Studenten äußerte sich der Eindruck dieser Vortragsmethode. Bei jeder Gelegenheit hörte man ganze Sätze aus diesem Kolleg, dessen künstlerische Vollendung die sorgfältigste Geistesarbeit des Redners zur Voraussetzung hatte. Resumiere ich alle Eindrücke meiner Jugendzeit in Jena, so war ihr Inbegriff: *Kuno Fischer*. Dabei steht das Bild seiner Morgenvorträge obenan, weil es den Denkweg für das Leben durch gesicherte und bewiesene Erkenntnis ebnete.

Nicht ein einzigesmal habe ich es in Jena erlebt, daß von *Kuno Fischer* irgend ein Klatsch erzählt wurde, wie es in Kleinstädten Brauch ist. Um so geschwollener wucherte der Klatsch über den von keinem erreichten akademischen Lehrer, als ich dreißig Jahre später wieder dort war. Da war nichts von dem alten Idyll wieder zu erkennen, in dem der deutsche Student ein stilles, heiliges Innenleben pflegen konnte. Man sah nicht mehr das schlichte Leben und Wesen der Studenten, sondern schneidige, geschniegelte Spaziergänger, die mit greisenhaft nörgelnder Kritik ihre Universitätsprofessoren herabsetzten und sich über die lächerliche Außenseite mancher Größe wie altkluge Schuljungen mockierten. Stolze Häuser

in burgfestem Steinbau prahlten als Sitz von Verbindungen, deren nichtiger Kleinkram über das Kulturziel der Universität emporgeschraubt wurde. Ein solcher Geist, der die bedeutendsten Charakterköpfe der Universität überlegen bespöttelt, wäre in dem pietätvollen Jena von 1869—1872 von seinen gesunden Elementen als affiges Zerrbild des Studentenlebens abgewehrt worden. Freilich sahen damals die Professoren ihren Stolz in der soliden Einfachheit, nicht in renommistischer Überbietung im Repräsentieren mit glänzenden Diners, die man den Finanzkreisen und dem Genußleben der Hofgesellschaft in Großstädten oder prunkenden Schlössern als Dekadenzmanier nachahmt. Jedenfalls wird das reine Geistesleben einer zu innerer Sammlung erziehenden Universität durch Millionärs- und Adelsspielerei ins Lächerliche karikiert.

Zu *Kuno Fischers* Zeit galt es als Stolz der Studenten, zu arbeiten, nicht den von den Eltern unterstützten Bummler zu spielen. Der neuen Generation muß es ja heute wie ein Stück Mythenbildung vorkommen, wenn man die Tatsache erwähnt, daß im Sommer 1868 und früher, bei dem Eintritt übergroßer Wärme schon in den frühen Morgenstunden *Kuno Fischer* mit seinen Hunderten von Zuhörern den Vertrag schloß, das Kolleg über Logik von 7—8 auf die noch frühere Morgenstunde von 6—7 zu verlegen und daß es dem ebenso energischen, wie beliebten Dozenten gelang, die Schar seiner Treuen bis zum Ende des Semesters in dieser für Studentenphilister »unmöglichen« und »unmenschlichen« Tageszeit festzuhalten.

In den Nachmittagsstunden von 4—5 Uhr trug *Kuno Fischer* an den Wochentagen, außer Mittwoch und Sonnabend, Geschichte der Philosophie vor, am Dienstag und Freitag 5—6 Literaturgeschichte. Auch hier individualisierte er und verteilte den Stoff auf vier Semester: 1. Philosophie der Griechen, 2. Philosophie von den Scholastikern bis John Locke, 3. Kant, 4. Fichte, Schelling, Hegel; dazu kam in Heidelberg noch Schopenhauer. Den Literatur-

stoff gruppierte er so: 1. Lessing, 2. Schiller, 3. Goethe, 4. Goethes »Faust«.

Man stelle sich die Fülle dieses Materials in der wundervollen Ordnung und der kunstvollen Darstellung des Meisters vor! Hatte man *Kuno Fischer* gehört, so war man gar nicht im stande, ein Kompendium der Geschichte der Philosophie oder Literatur einsemesterig vom Katheder herunter zu hören! *Kuno Fischer* gab Leben, reichen Inhalt, edle Linien und lichte Farben. Er ließ z. B. die Faustidee in Goethes Verstand und Gemüt, in dem Bewußtsein des Deutschen bis vor der Reformation, in der germanischen Rasse und in der Kultur der germanenverwandten Griechen entstehen, endlich in uns selbst, seinen Zuhörern. So wurde uns »Faust« ein inneres Erlebnis, kein außenstehendes Literaturobjekt; wir erlebten »Faust« als deutsches Fühlen, als Sehnen, Denken, Wollen und Handeln der germanischen Menschen. Wie vertiefte man sich unter *Kuno Fischers* Leitung in Lessing! Mit dramatischer Lebendigkeit wußte er dieses in einer Tragödie endende, äußerlich zerrissene und zerklüftete Ringen eines ehrlichen Geistes um neuen deutschen Geist aus dem Wuste einer fremdbleibenden Welt darzustellen. Wie wußte er unser Interesse für die scheinbar gleichgültigsten Studien Lessings zu gewinnen. Ganz heimisch wurde man in der Dramaturgie, im »Laokoon«, selbst in den vergessenen Jugenddramen bis »Miß Sarah«. Auch die Fabeln, die er aus den griechischen Quellen Lessings herauswachsen ließ, um uns zu zeigen, was der Dichter hinzugefügt habe, ebenso die Gedichte Lessings ließ er so interessant vor uns entstehen, daß wir uns an dem Dichter, als Künstler der Antithese freuen konnten. Natürlich stellte er uns die Höhepunkte »Minna«, »Emilia«, »Nathan« — als führende Geistesbilder von dauerndem Werte, mit verpflichtender Kraft für das eigene Leben hin.

Als noch niemand daran dachte, Schiller als Philosophen einen hohen Rang anzuweisen, führte uns *Kuno Fischer* in die mächtige Gedankenwelt dieses gewaltigen

Geistes ein. *Kuno Fischer* war der Vorläufer aller, die in den letzten Jahren Schiller als den Schöpfer einer germanisch reformatorischen Weltanschauung zu würdigen wußten.

Noch schwieriger und um so eindringlicher war *Kuno Fischers* Kunst, uns mit den Systemen der Philosophie vertraut zu machen. Ihm waren sie nicht die »Romane der großen Denker«, wie *Sophie Germain* sie nennt, sondern die große, ernste Arbeit der besten Menschen und klarsten Köpfe höchster Kulturrasse an der Gestaltung eines Bildes der Wahrheit. Wir sahen, daß in jedem der großen Denker ein Problem ansetzte, dessen bloße Fassung schon die konzentrierte Kultur und die gesteigerte Denkkraft der Epoche bedeutete. Das, was die eng bemessene Kraft eines Lebens nicht vollenden konnte, setzte der nächste große Denker fort, der an die von seinem Vorläufer gestellte Frage anknüpfte. Welch großartiges Drängen und Schaffen der Idee sich da vor dem erstaunten Blicke kundgab, das erlebte man als Zuhörer als eine fortgesetzte Offenbarung des Gedankens. Man wohnte dem unaufhaltsam fortschreitenden Werdeprozeß der Welterkenntnis und Lebensauffassung bei. *Kuno Fischers* Darstellung der historischen Systeme der Philosophie war eine Biologie des Gedankens, das imponierendste Kunstwerk der Naturwissenschaft. In der Präzision der einzelnen Vorträge und des ganzen Semesterkursus trat das abgeschlossene Kunstwerk noch übersichtlicher hervor als in seinem klassischen Werke: »Geschichte der neueren Philosophie«.

Denn jeder Vortrag *Kuno Fischers* war ein in sich abgeschlossenes Kunstwerk, welches weit zurückgriff und einen weiten Ausblick bot, Anfang und Ende inmitten eines wundervollen Baues, den man wie Kristalle emporwachsen sah, der immer höher emporstrebte und sich zu einem geräumigen, schönen Bau erweiterte, bis das ganze Werk wie ein gothischer Dom aus schöpferischer Phantasie und wissenschaftlicher Schulung des Meisters fertig dastand.

Andacht gehörte zur Aufnahme dieses Kunstwerkes. *Kuno Fischer* wußte sie zu geben. Er trat erst in den Hörsaal, wenn alle Studenten versammelt waren. Elastisch, in gemessenen Schritten, nie träumerisch, nie salopp, ging er durch den freien Raum zwischen den Bänken. Er erschien stets in sorgfältig gewähltem Anzuge, an dem nicht die geringste Unordnung oder Nachlässigkeit ablenkend auf die Aufmerksamkeit wirken konnte. Rasch betrat er das Katheder. Die große kräftige Gestalt wirkte imponierend. Mit prüfendem Blicke übersah er seine Zuhörer. Spätlinge bändigte er durch scharfes Fixieren und zwang sie, rasch und geräuschlos den nächsten Platz einzunehmen, um schnell ihre störende Erscheinung unsichtbar zu machen. Schon in seinen ersten Sätzen sprach er individuell und intim zu seinen Zuhörern. Er faßte einen Studenten ins Auge, der ihm selbst ins Auge sah und den unmittelbar persönlichen Eindruck des lebendigen Vortrags nicht durch Nachschreiben störte. An diesen war die ganze Vorlesung gerichtet. In der ersten Viertelstunde rekapitulierte er nun den Hauptinhalt des letzten Vortrages und der grundlegenden Gedanken der früheren Vorträge. Darauf baute er das neue auf. Mochte es nun das Lebensbild, die Charakterzeichnung oder das System des Denkens sein, immer war es der Weg der genetischen Entwicklung, den er dem Zuhörer zeigte. Soweit es die Quellen gestatteten, zeigte er das Werden des Menschen oder des Gedankens lückenlos. Dieses Anschauen des unaufhörlichen Wachsens der Idee »machte den Zuhörer zum Teilnehmer an dem Denkprozeß. *Kuno Fischer* gab alle Prämissen, alle Vorbedingungen so folgerichtig, daß man bald aus dem bloß aufnehmenden Zuhören zu tätigem Mitdenken überging. Zwanglos wurde man gefragt, freiwillig dachte man mit, freudig antwortete man auf die von dem vortragenden Künstler gestellten Fragen. Man legte mit *Kuno Fischer* auch die Irrwege des Philosophen zurück. Man sah, wie leicht es war, in diesem Labyrinth einen Fehltritt zu tun, wenn die Vorbedingungen

allgemeiner Forschung noch nicht so weit gediehen waren, um das System zum Abschluß kommen zu lassen. Die Lücke im System konnte erst der Nachfolger ergänzen. Aus einem Irrtum sah man ein ganzes System entstehen, welches wieder ein ganzes Leben ausfüllte, bis einer der nächsten Denker an dem richtigen Punkte in dem älteren System anknüpfte und dieses richtig zum Abschluß bringen konnte.

So wurden die Hylozoisten, die Eleaten, Plato, Plotin, Descartes, Spinoza, Locke wirkliche Erlebnisse. Vor allem wurde uns Kant ein tief wirkendes Ereignis der Menschheit.

Man freute sich auf jede Stunde dieses schaffenden Geistesverkehrs mit *Kuno Fischer*. Man wußte, daß man bereichert ging. Aber auch äußerlich wurde man harmonisch von seinem Vortrag berührt. Die wohlklingende Stimme war jeder Modulation fähig — von der schneidenden Schärfe logischer Verstandeskälte bis zum gewinnenden Tone gemütvoller Wärme. Ernst, Witz, Humor, begeisternde Lebendigkeit, mahnende Strenge — alles wußte seine Stimme, das Erbe mancher Generationen im Geistesberufe, zu veranschaulichen. Wer *Kuno Fischer* jahrelang gehört hat, kann seine Stimme in ihrer Vielseitigkeit neu beleben, wenn er seine Werke liest.

Auch die rassenechte Germanenerscheinung wirkte angenehm. Der stark dolichozephale Kopf mit blonden Haaren und dem blonden kräftigen Schnurrbart, den er leider dem Bildhauer zu Gefallen in Heidelberg dauernd beseitigen ließ, ebenso die stets rosige Frische des hellhäutigen Gesichtes, die mächtig ausgedehnte, hochgewölbte Stirn und die großen, echt blauen, ausdrucksvollen Augen ließen ihn als Aristokraten aus altem rein erhaltenem Geschlecht erscheinen. Die an der Wurzel eingesenkte Nase mit der durchspaltenen Spitze, von der ein kleiner Teil des linken Flügels durch das Rapier abgeschlagen war, gab dem Gesichte das Gepräge einer Kraft, die zwar nicht die Schönheit der Linie an dieser Stelle suchte, aber geistige Energie anstrebte.

Bezeichnend waren in seinen Vorträgen die knapp gemessenen Bewegungen, die er mit der rechten Hand machte: aristokratisch taktvoll zurückhaltende, nie aufdringliche Bewegungen. Nach 38 Jahren sieht man das alles noch, als käme man gestern aus seinem Kolleg: er demonstrierte nicht wie Schulmeister mit dem emporgehaltenen oder vorgestreckten Zeigefinger, sondern er legte leise die Spitzen des Daumens und dritten Fingers aufeinander und bewegte das Handgelenk, selten den ganzen Unterarm, deutend, auf und ab. Oder er nahm einen kleinen Schlüssel in die rechte Hand und ließ ihn durch die Finger gleiten. Das war alles.

Wenn man damit die übertriebenen Theaterposen und exzentrischen Schauspielerbewegungen gedankenarmer und religionsleerer Pfarrer in Stadt und Land vergleicht, die ihre memorierten Sprüchlein herleiern, so wirkte *Kuno Fischers* fein abgewogenes Maß erziehend auf künftige Prediger. Aber wenn man sich die grotesken, an Irrsinnsformen grenzenden Bewegungen eines Berliner Philosophieprofessors der siebziger Jahre vergegenwärtigt, der jeden noch dazu abgelesenen Satz durch sechs oder sieben lange Pausen auseinanderriß, nach jedem »und« und »ist« Grimassen schnitt, die Hand wie ein Beil abplattete, 8—9mal damit in lachenerregender Schnelligkeit die Luft durchhieb und dazu den Rest des Satzes mit allen Nebensätzen in jagender Hast monoton herunterschnurrte, um dann längere Zeit den Mund aufzusperren, bis er — im vergilbten Manuskript den Faden wiedergefunden und sich die vier nächsten Worte eingeprägt hatte, so standen sich hier Karikatur und würdevolles Vorbild schroff gegenüber.

Können wir bei *Kuno Fischers* Handbewegungen den guten Einfluß *Erdmanns* wahrnehmen, so dürfen wir bei seiner Art, einen aufmerksamen Studenten ins Auge zu fassen und gewissermaßen zu diesem ganz individuell zu sprechen, an *Kant* denken. Dieser fixierte auch etwas an seinen Zuhörern, aber nicht das Auge, sondern den Knopf

an dessen Rock; ja er verlor den Zusammenhang des Denkens, als jener Knopf abgerissen war. So anekdotenhaft dies klingen mag, so ist doch bei einem so elementar abgeschlossenen Denker wie *Kant* dieser Vorgang nach dem vielgestaltigen Wirken der Ideenassoziation vollkommen natürlich. Freilich muß hervorgehoben werden, daß *Kant* Gedanken und Wort im Moment schuf, also improvisierte, während *Kuno Fischer* stets auf das sorgfältigste vorbereitet war. Mindestens einen Tag brauchte er zur Vorbereitung, die so vielseitig war, daß sie nicht nur das strengste Gedankengefüge fertig hinstellte, sondern auch in der Hauptsache den Wortlaut festlegte. Mit eisernem Fleiße brachte er seine angeborenen Anlagen zu höchster Vollendung. Er wollte nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch philosophische Gesinnung bilden.

Mit diesem bewußten Wollen wirkte er suggerierend auf die Studentenschaft und besonders auf die, denen sein Scharfblick ein tieferes Interesse ansah.

Kuno Fischer stellte Ideale der Menschheit in den Gedanken der großen Philosophen hin. Dadurch wurde er ein erfolgreicher Erzieher der akademischen Jugend, wie durch seine Werke der Erzieher der gebildeten oder nach Bildung strebenden Welt. Er war durch seine Klarheit, seine Ordnung, seine Pünktlichkeit, seine Gewissenhaftigkeit in der Ausübung seines Berufes der beste Pädagoge, der Künstler auf dem Gebiete, welches er als Pädagogik verachtete, wie auch der schaffende Künstler die Ästhetik verwirft, wenn sie ihre Gesetze nicht vom schaffenden Künstler lernt, sondern als konstruktive Pedanterie ihre Regeln gibt und dadurch die produktive Kunst einschnürt.

Indem *Kuno Fischer* Ideale zeigte, wirkte er an den ewigen Aufgaben der Menschheit. Er schaute sie in ihrer Reinheit und übte die höchste Treue, sie dem Verständnis der akademischen Jugend und der Kulturwelt zugänglich zu machen. Auch sein Leben war treu diesen wachsenden Idealen.

Aber es war ein einseitig gesteigertes Leben, in dem er vielen Problemen der Erfahrung gegenüber eine kindliche Weltfremdheit behielt. Eines Menschen Kraft reicht nicht aus, den Anforderungen des vielgestaltigen Lebens gerecht zu werden.

Dazu ist wohl auch die Tatsache zu rechnen, daß er sich seit vielen Jahren von vielen seiner Kollegen zurückzog und von seinen intimsten Freunden von öffentlichen Kämpfen mit ihnen zurückgehalten werden mußte. Er übertrug seine Innenwelt in die Außenwelt und stieß bisweilen heftig mit ihr an. Er fühlte dann oft die bitterschmerzende Reaktion der Außenwelt.

Seit 1880 drückte ihn die Last der Prüfungen und die Verpflichtung, Psychologie zu lesen. Um beides mit einer Professur mir zu übertragen, verhandelte er seit 1881 mit mir. Damals verkehrte ich zum erstenmal persönlich mit ihm. Ich hatte nicht geahnt, welches Übermaßes von Liebenswürdigkeit und geradezu väterlich liebevoller Fürsorge er fähig war, mit der er mich als seinen Gast wochenlang in seinem Hause behandelte. Die genial kindliche Offenheit, mit der er seine Herzenswünsche aussprach, hatte etwas geradezu Rührendes und gewann ihm meine Liebe. Über die Lehrtätigkeit in Heidelberg konnten wir uns nicht einigen, da ich auf Pädagogik, mein Hauptgebiet, nicht verzichten wollte, welches er zeitlebens verabscheut hat. Doch hat er meinen Schulbestrebungen seit 1886 eine glänzende Prognose gestellt, weil er ihre »gesund realistische Grundlage mit der Richtung auf den Idealismus« anerkannte.

Mit *Kuno Fischer* ist mir ein teures Stück Leben dahingesunken, wie wohl Hunderten anderer, die in ihm ihre Jugend lebendig sahen.

Ich hoffe in größerem Umfange sein Wirken darstellen zu können und auch nach seinem Tode ihm Freunde zu gewinnen, die sich an seinen Geistesbildern der Menschheit erheben. Er hat Bleibendes geschaffen, weil er die Philosophie als führende Macht er-

kannt und zeitlebens das Banner des Idealismus hochgehalten hat.

Das Große, was er der Nachwelt hinterlassen hat, ist die vorbildlich in seiner »Geschichte der Philosophie« niedergelegte Geistesarbeit. Die Jubiläumsausgabe dieses Lebenswerkes von *Kuno Fischer* erschien vor einigen Jahren, wie seit 30 Jahren fast alle seine Bücher, in der Universitätsbuchhandlung von Carl Winter in Heidelberg in 12 Bänden. Das beste hat ausnahmsweise Erfolg gehabt. Vier Auflagen eines Werkes, dessen Preis über 100 M beträgt, sind ja in Deutschland innerhalb des Gebietes der historischen Philosophie beispiellos. Auch *Kuno Fischers* Werke über Shakespeare, Schiller und Goethe, unter denen die Monographie über »Faust« ein ausgereiftes Kunstwerk der Literaturgeschichte ist, haben ihren Weg durch Deutschland gefunden.

Die Beleuchtung des Wertes dieser auch bei Carl Winter in Heidelberg erschienenen Werke ist der Gegenstand eines späteren Berichtes.

Das Charakterbild *Kuno Fischers*, welches vielfach abweichend dargestellt wird, kann nicht schwanken, wenn man nur den Gesichtspunkt festhält, daß nicht nur seine intellektuelle Kraft, sondern auch sein ganzes Wollen in der Berufsarbeit für die Philosophie aufging und daß er den übrigen Aufgaben des Lebens oft wie ein Kind gegenüberstand. Was man in Verkennung des ganzen Menschen »Laune« und »Herrschsucht« an ihm nannte, war teils ein schmerzlicher Gegensatz seines zu stark abgeschlossenen Innenlebens zu der ihm fremden Außenwelt. Anekdoten und Klatsch, wie sie sich um seine Person gebildet haben, verkennen durchweg seine Weltfremdheit. Was einen im Leben stehenden Menschen kaum berührt, das verletzte ihn als Angriff auf seine wissenschaftliche Autorität und Ehre. Wenn jetzt nach seinem Tode, der ein reiches Geistesleben abgeschlossen hat, die »Berliner Illustrierte Zeitung« nichts weiter von dem alle akademischen Zaunkönige überragenden Mann aufzutischen

vermag als 3—4 dumme Studentenwitze, die so sichtbar aus dem Schulbubentrieb der Renommisterei und des Zumbestenhaltens hervorgegangen sind, ja noch eine biographische Albernheit enthalten, so beweist dies nur die ärmlichste Unwissenheit des anonymen Textschreibers über *Kuno Fischer*. Dieser Denker nahm alles, was seine Lebensarbeit betraf, sehr ernst und ging selbst an den winzigsten Nichtskönnern nicht gleichgültig vorbei, wenn sie ein oberflächlich schiefes Urteil über ihn aussprachen, wozu sie jeder Befugnis entbehrten. Er erlebte es täglich, wie

> Leicht beieinander wohnen die Gedanken,
> Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.

Kuno Fischers Berufstreue und Pflichterfüllung kennzeichnen mehr als einige kleine Phantasieentgleisungen seinen Charakter. Man halte den Grundzug seines Wesens fest, wenn man ein Endurteil über ihn haben will.

> Hab ich des Menschen Kern erst untersucht,
> So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln.

Mit Treue hat er deutschen Idealismus gepflegt.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Heft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.
10. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
11. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
12. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.
13. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.
14. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
15. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
16. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
17. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
18. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
19. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.
20. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.
21. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
22. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
23. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
24. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
25. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
26. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
27. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
28. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
29. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.

Vorschläge zur Reform

der

Allgemeinen Bestimmungen

vom 15. Oktober 1872.

Von

W. Vogelsang,
Rektor in Barmen.

Pädagogisches Magazin, Heft 318.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Vorwort.

Nachfolgende Arbeit war schon geschrieben, bevor der liberal-freikonservative Antrag eingebracht wurde, »in eine allgemeine Prüfung der Frage einzutreten, inwieweit der Volksschulunterricht den Anforderungen des Lebens genügt, auf welche Gründe die etwa festzustellenden Mängel zurückzuführen sind und welche Maßregeln zur Beseitigung dieser Mängel erforderlich erscheinen, und die Ergebnisse dieser Prüfung dem Abgeordnetenhause in einer Denkschrift mitzuteilen.« — Wie der Abgeordnete *Schiffer* bei der Begründung dieses Antrages bemerkte und auch der Abgeordnete Freiherr *von Zedlitz* betont hat, wird die Erörterung dieser wichtigen Angelegenheit »in das Innere der Schule« eingreifen, man wird »den Lehrplan und die Lehrmittel genau prüfen müssen«. Für diese Prüfung, der man, wie es scheint, im Kultusministerium bereits näher getreten ist, — die Informationsreise des Provinzial-Schulrats *Ullmann* deutet darauf hin — bieten sich folgende Vorschläge als Material zur Erwägung an.

Von aufrichtiger Dankbarbeit getrieben, hat die preußische Lehrerschaft dem Erneuerer der preußischen Volksschule, ihrem unvergeßlichen Kultusminister Dr. *Falk* in Hamm ein Denkmal gesetzt. Die »Allgemeinen Bestimmungen«, die er am 15. Oktober 1872 erließ, sind ohne Zweifel ein wichtiger Merkstein in der Geschichte der preußischen Volksschule; denn sie bedeuten einen gewaltigen Fortschritt in ihrer Entwicklung. Sie führten außer dem Zeichnen die Realien als selbständige Fächer in den Lehrplan ein, und machten ihn so qualitativ vollständig. Sie hoben das Präparanden- und Seminarwesen und verschafften unserer allgemeinen, wie auch unserer beruflichen Bildung ein breiteres und besseres Fundament. Sie führten die Mittelschul- und die Rektor-Prüfung ein und regten dadurch die Lehrerschaft zu eifrigen Fach- und beruflichen Studien an. Sie verrieten damit eine hohe Auffassung vom Lehrer- und Erzieherberuf und machten einen Anfang mit der Einführung der Fachaufsicht.

Inzwischen ist mehr als ein Menschenalter vergangen. In dieser Zeit hat man die »Allgem. Best.« in der Praxis erproben und ihre theoretischen Grundlagen prüfen können. Die Resultate dieser Prüfung dürfen beanspruchen, bei einer Reform der »Allgem. Best.«, bezw. beim Erlaß einer neuen Lehrordnung, die über kurz oder lang zu erwarten

ist, berücksichtigt zu werden. Was das Präparanden- und Seminarwesen betrifft, so haben ja die *Falk*schen Bestimmungen bereits anderen, dem Bedürfnis unserer Zeit mehr entsprechenden Vorschriften weichen müssen. Auch andere Gebiete des Volksschulwesens, z. B. die Lehrerbesoldung, die Schulunterhaltungspflicht u. a. sind durch besondere Gesetze neu geordnet worden. Nur betreffs der auf den Unterricht sich beziehenden Vorschriften ist, vom Zeichenunterricht abgesehen, im wesentlichen alles beim alten geblieben. Liegt das etwa daran, daß für die Schule in dieser Beziehung nichts mehr zu wünschen ist? Das wird niemand behaupten. In der pädagogischen Fachpresse sind vielmehr seit langem und oft Verbesserungsvorschläge allerlei Art laut geworden.

Im folgenden sollen ebenfalls einige Wünsche zur Sprache gebracht werden, die vielleicht bei einer Reform der »Allgem. Best.« Berücksichtigung finden könnten. Der Hauptsache nach sind sie schon vor Jahrzehnten von *Dörpfeld*, der bekanntlich an der Konferenz teilnahm, die der Ausarbeitung der Lehrordnung von 1872 vorausging und der sie deshalb durch und durch kannte, in seinen »Grundlinien«, im »Didaktischen Materialismus«, und den »Zwei dringlichen Reformen« erörtert worden, allerdings so, daß man erst bei schärferem Zusehen erkennen konnte, daß der Verfasser indirekt eine Reform, bezw. Fortbildung der »Allgem. Best.« im Auge hatte. Diese mit Absicht gewählte vorsichtige[1]) Form der Kritik sowohl, wie seine offene[2]) in den »Zwei dringlichen Reformen« sich findende kritische Besprechung der »Allgem. Best.« hat aber bisher nicht das wünschenswerte Echo gefunden.

[1]) »Eine direkte Kritik der ‚Allgem. Best.‘, unter Aufdeckung aller speziellen Mängel, hätte von andern Händen leicht zu Zwecken benutzt werden können, denen ich gerade entgegenarbeiten wollte.« (*Dörpfeld*, Ges. Schr. V, S. 89.)

[2]) »Den ‚Allgem. Best.‘ fehlt die Erkenntnis, daß die Lehrfächer ein organisches Geglieder bilden müssen, kurz, die Theorie des Lehrplans, und zwar so sehr, daß von ihren Hauptgrundsätzen auch nicht ein einziger dort zu finden ist.« (*Dörpfeld*, Ges. Schr. V, S. 46.)

Dörpfeld beklagt sich geradezu darüber, daß die einsame Stimme eines einfachen Schulblattschreibers bei den Unterrichtsgesetzgebern keine ernstliche Beachtung gefunden habe und daß seine im Laufe der 70er Jahre erschienenen Schriften, obwohl sie gerade zum Schutze der durch die »Allgem. Best.« gewonnenen Fortschritte geschrieben waren, nichts anderes als die »Stimme eines Predigers in der Wüste« gewesen seien. (Ges. Schr. V, S. 91.)

Woher stammen und wo stecken denn nach *Dörpfelds* Meinung die Mängel und Lücken der »Allgem. Best.«? Sie sind im Grunde genommen ein »Erbteil aus alter Zeit, das unbesehens aus den Regulativen in die neue Lehrordnung herübergenommen wurde« und werden aufgedeckt, wenn die »Allgem. Best.« vom Standpunkt der Theorie des Lehrplans beleuchtet werden, deren tiefere Erfassung »die Schulbehörden bisher konsequent ignoriert und vom offiziellen Schulboden ferngehalten haben«.

Die Theorie des Lehrplans hat bekanntlich

I. die Auswahl,
II. die Verteilung oder Anordnung und
III. die Verknüpfung der Stoffe

ins Auge zu fassen.

I. Was zunächst die Auswahl des Stoffes betrifft, so ist die erfreuliche und bedeutsame Tatsache anzuerkennen, daß der Lehrplan der »Allgem. Best.« qualitativ vollständig ist, d. h. daß sämtliche für die allgemeine Bildung wesentlichen Stoffe vertreten sind. Nur in der Kunde vom Menschenleben, und zwar im Geschichtsunterricht, ist eine kleine Lücke. Hier fehlt der Stoff, den schon *Comenius*[1]) in der 9. These seines Lehrplans für Volksschulen im 29. Kapitel seiner »*Didactica magna*« fordert und den wir heute »Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde« nennen. Seitdem *Dörpfeld* eingehend nachgewiesen,

---

[1]) Vgl. meinen Aufsatz in der »Päd. Ztg.« vom 6. August 1903 »Wie ist der Lehrplan des *Comenius* zu beurteilen?«

daß dieser für die soziale Seite der Schulaufgabe wichtige Stoff, von ihm »Gesellschaftskunde« genannt, zur Ergänzung des Geschichtsunterrichts unbedingt notwendig sei, hat man seiner Forderung allgemein zugestimmt, auch auf Grund seines »Repetitoriums zur Gesellschaftskunde« oder anderer Hilfsbücher von *C. Pache*, *Mittenzwey* u. a. bereits praktische Versuche nach dieser Richtung hin gemacht. Somit kann die Unterrichtsverwaltung sicher sein, einem durchaus berechtigten und wohl ausführbaren Wunsch entgegenzukommen, wenn sie den Lehrplan der Volksschule durch Aufnahme der Gesellschaftskunde vervollständigt. Sie handelt damit zugleich im wohlverstandenen Interesse der Staatsverwaltung, der etwas daran gelegen sein muß, daß der zur Teilnahme am gesellschaftlichen und staatlichen Leben bestimmte Nachwuchs Interesse und Verständnis dafür bekommt.

Natürlich hat die Volksschule nur die Elemente[1]) der Gesellschaftskunde zu lehren; weitergehende Belehrungen müssen der Fortbildungsschule überlassen bleiben.

So gerechtfertigt es nun auch ist, den Lehrplan zu vervollständigen, sobald der Nachweis erbracht wird, daß dieser oder jener bisher fehlende Stoff für alle Kinder praktische Wichtigkeit und zugleich einen spezifischen Bildungswert hat, so entschieden ist es abzulehnen, mit einer ganzen Reihe anderer Stoffe, — nach einer Zusammenstellung der »Päd. Ztg.« mögen es 50 sein — deren Aufnahme von diesem oder jenem Berufs- oder Interessentenkreise gefordert wird, den Lehrplan zu überladen. Wohl hat die Volksschule die Pflicht, die örtlichen Verhältnisse einer Gegend, ihre Gäa, Flora und Fauna usw., soweit es eben möglich ist, sowie die Eigenart des wirtschaftlichen und religiösen Lebens der betreffenden Gemeinde an passenden Stellen zu berück-

---

[1]) »Dörpfeld hat in seinem Repetitorium einen Abschnitt über den sozialen Organismus der Arbeit, der m. E. vorzüglich gelungen ist. Er bietet das Elementarste, aber freilich auch dringend Notwendige.« Schulrat *Kannegießer*-Kassel.

sichtigen, nämlich darum, weil es vorteilhaft ist, an die im Kinde lebenden und ihm aus seinem Lebenskreise immer neu erwachsenden Vorstellungen und Interessen anzuknüpfen und sie zu pflegen. Aber das ist Sache des speziellen Lehrplans, den jede Schule für sich aufstellt, oder den die Schulen einer Stadt oder eines Bezirks für sich entwerfen. Nur dürfen aus diesen Stoffen nicht besondere Unterrichtsgegenstände gemacht werden. Denn es kann nicht genug betont werden, daß die Volksschule kein Mädchen für alles ist. Sie kann nicht den verschiedensten Berufskreisen, deren Wünsche nicht selten einander widersprechen, zugleich dienen und Aufgaben lösen, die den landwirtschaftlichen u. a. Fachschulen oder der Fortbildungsschule zuzuweisen sind. Die Volksschule ist vielmehr eine allgemeine Bildungsanstalt, die nur solche Stoffe aus den 3 Gebieten des menschlichen Wissens — Natur, Mensch und Gott — aufnehmen kann, die jedem, wes Standes und Berufes er auch sei, zu wissen und zu können unentbehrlich sind. Da dieser Gesichtspunkt vielfach außer acht gelassen und verkannt wird, so dürfte es sich empfehlen (um die Volksschule vor unverständigen Zumutungen zu schützen), an die Spitze eines neuen Unterrichtsregulativs den Satz zu stellen: »Die Volksschule ist eine allgemeine Bildungsanstalt, die auf dem Boden und in den Grenzen der Muttersprache die allen Volksschichten nötige (allgemeine) Bildung vermitteln soll.«

Dieser Satz würde auch dem Streit um die Aufnahme des Handfertigkeitsunterrichts für Knaben ein Ende machen. Der Vater der »Allgem. Best.«, Geh. Rat Dr. *Schneider*, hat vollkommen recht, wenn er sagt: »Ich erkenne gern den Nutzen an, den ein ernst betriebener Handfertigkeitsunterricht in Knabeninternaten haben kann; ich gestehe auch gern zu, daß er für die Muße der Kinder, namentlich da, wo ihnen die Gelegenheit zu Bewegung in frischer Luft nur spärlich geboten ist, wohltätig sein mag. Ich möchte aber doch die Volksschule mit der Einführung

des Handfertigkeitsunterrichts als eines obligatorischen Lehrgegenstandes verschont sehen.« Ebenso würde der obige Satz verbieten, Haushaltungs- und Kochunterricht schon für noch nicht 14jährige Mädchen einzurichten. Dieser Unterricht gehört in die Fortbildungsschule für Mädchen. Für den Handfertigkeitsunterricht dürfte es genügen, an einem schulfreien Nachmittage, event. für mehrere Schulen einer Stadt gemeinsam, einen Kursus einzurichten, an dem die Knaben sich auf Wunsch ihrer Eltern beteiligen können.

Bei der Auswahl kommt aber nicht nur die Qualität, sondern auch — und fast noch mehr — die Quantität in Betracht. Wohl noch nie hat man darüber klagen hören, daß Lehrpläne und Lehrbücher zu wenig Stoff böten, das Gegenteil trifft vielmehr zu; und zwar gerade seit dem Erlaß der »Allgem. Best.« in besonderem Maße. Sie sind zwar unschuldig an der Verbreitung der irrigen und ungemein schädlichen Ansicht, daß der eingelernte Stoff ohne weiteres auch geistige Kraft bedeute und daß die Menge des durchgenommenen Stoffes der Maßstab der intellektuellen und sittlichen Bildung sei. Ihr Verfasser, in pädagogischen Fragen wohl bewandert und erfahren, hat auch die schädlichen Wirkungen der Stoffüberbürdung und des Einpaukens sehr gut gekannt, betont er doch beim Religionsunterricht: »Geistloses Einlernen ist zu vermeiden«, und bei der Geographie: »Das Maß des darzubietenden Stoffes wird durch die Art der Schule bedingt«; es ist indeß bei Aufstellung des Lehrplans vorzuziehen, nötigenfalls den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken, statt auf dessen Veranschaulichung zu verzichten und den Unterricht in Mitteilung bloßer Nomenklatur ausarten zu lassen.«

Trotzdem wird aber in allen Schulen bis zum heutigen Tage im allgemeinen viel zu wenig bedacht, daß die formale Durcharbeitung der Lehrstoffe eingeengt und verkürzt, also das Lernen oberflächlich und unsicher wird und somit alle anderen didaktischen Maßnahmen mehr

oder weniger um ihre Frucht betrogen werden, wenn man dem didaktischen Materialismus huldigt. Denn die Mast mit überliefertem Buchwissen gibt keine Bildung, nicht einmal Geistes-, geschweige Charakterbildung. »Das kleinste Stück in spontaner Arbeit erworbener Einsicht, es mag sein, auf welchem Gebiet es will, bedeutet für die Bildung des inneren Menschen, für die Entwicklung der geistigen Kräfte mehr, als eine ganze Last positiven Wissens, das einem widerwillig durch alle Wissenschaften Gehetzten aufgeladen wird.« *(F. Paulsen.)*

Darum müßten die »Allgem. Best.« der Zukunft noch schärfer gegen diesen schlimmen Feind des Lehrens und Lernens, besonders im Religionsunterricht, auftreten und darauf hinweisen bezw. unnachsichtlich verlangen, daß nur soviel Stoff in den Lehrplan aufzunehmen ist, als schulgerecht durchgearbeitet werden kann, und daß auch von der geistigen Ernährung das Wort gilt: Der Mensch lebt nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut. Freilich müßten zugleich die Schulbehörden unerbittlich allen Lehrbüchern und Lehrplänen die Genehmigung versagen, die, wie z. B. der Berliner, sich nicht auf ein bescheidenes Stoffmaß beschränken, und bei Revisionen dürfte nicht vorzugsweise nach dem Maß der im Gedächtnis aufgespeicherten Kenntnisse[1]) gefragt und geurteilt werden. Wenn die Schule es als ihre Hauptaufgabe ansieht, den Lerntrieb der Schüler zu wecken, d. h. sie zum selbständigen Weiterlernen anzuregen und zu befähigen, wenn sie stets auf die denkende Verarbeitung der Unterrichtsstoffe Wert legt, und das rechtzeitige Einprägen[2]) und Wiederholen nicht versäumt, so wird es auch an den nötigen Kenntnissen nicht fehlen.

---

[1]) »Die Schule hat das Hauptgewicht nicht auf die Aneignung des Lehrstoffes, sondern auf die Bildung des Charakters und die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu legen.« *Wilhelm II.*

[2]) »Wenn die Repetition nötig wird, kommt sie meistens schon zu spät.« *Mager.*

Was nun

II. die **Verteilung und Anordnung des Stoffes** betrifft, so decken sich meine Wünsche betreffs des Religionsunterrichts im großen und ganzen mit den Vorschlägen, die Rektor *Leite* im »Ev. Schulbl.« 1903, S. 193 u. ff. ausführlich begründet hat. Er wünscht (in Übereinstimmung mit *Redeker-Pütz*, *Thrändorf*, *Meltzer* und *Reukauf* u. a.):

1. daß dem eigentlichen Religionsunterricht ein vorbereitender Kursus voraufgehe, worin *Hey*sche Fabeln, auch Märchen u. a. wertvolle, der kindlichen Fassungskraft angemessene Stoffe — etwa $^1/_2$ Jahr hindurch — besprochen werden;

2. daß Stoffe aus beiden Testamenten bis zur Oberstufe in jedem Schuljahr behandelt werden, jedoch so, daß unter Preisgabe der konzentrischen Kreise auf der Unter- und der Mittelstufe das Alte, auf der Oberstufe dagegen das Neue Testament bevorzugt werde;

3. daß der eigentliche Katechismusunterricht ausschließlich von der Kirche erteilt werde.

Wie im Religions-, so sollte man auch im Geschichtsunterricht mit dem streng durchgeführten Prinzip der konzentrischen Kreise brechen und den Stoff so verteilen, daß er im 5. und 6., sowie im 7. und 8. Schuljahr je einmal durchlaufen wird. Dem 4. Schuljahr wäre der vorbereitende Geschichtsunterricht (Sagen und Geschichten der Heimat) zu überweisen.

Endlich sollte man nach dem Vorbilde von München die neu eintretenden Schüler nicht gleich von vorn herein mit Lautieren, Lesen und Schreiben behelligen, sondern bis zu den großen Ferien oder auch $^1/_2$ Jahr lang sich damit begnügen, den Vorstellungskreis der Kleinen zu klären, zu berichtigen und zu erweitern, ihre Sprachkraft durch Betrachtung und Besprechung geeigneter Gegenstände und Bilder, sowie durch Erzählen und Wiedererzählen von Märchen, Kinderreimen, Liedern usw. zu

fördern, mit den Kleinen zu spielen und Ausgänge in die nächste Umgebung zu machen, sie malen zu lassen usw.[1]) So würde sich der Übergang von der Freiheit des Hauses zur Gebundenheit der Schule leichter und ohne Schaden für die Kindesnatur vollziehen; zudem würde es auf diese Weise eher möglich zu machen sein, daß der Sprachunterricht seine Stoffe ganz dem Sachunterricht (im *Dörpfeld*schen Sinne) entnähme, wie eine psychologisch richtige Didaktik es fordert. (Daß der Sprachunterricht in den drei ersten Schuljahren seine Ergänzung durch einen gesonderten Anschauungsunterricht findet, wie der Berliner Lehrplan sagt, ist m. E. falsch.) Aller Voraussicht nach, — und die Erfahrung bestätigt dies —, werden die Kinder im 2. Halbjahr um so leichter und rascher lesen lernen.

Was endlich die Hauptsache,

III. die Verknüpfung der Lehrstoffe betrifft, so wird allgemein anerkannt und von der *Herbart*schen Schule besonders betont, daß, abgesehen von dem schätzenswerten Schutz gegen das Stoffübermaß, den die Vereinheitlichung[2]) der Stoffe im Gefolge hat, eine gegenseitige planmäßige Unterstützung der Unterrichtsstoffe nicht nur wegen der besseren Behaltbarkeit, sondern vor allem zur Erzielung eines einheitlichen Gedankenkreises und des darauf beruhenden einheitlichen Wollens, also der Charakterbildung, notwendig sei. »Ist der ethische Zweck des Unterrichts die Erzielung einer durchgebildeten Gesinnung und eines Charakters aus einem Gusse, dann heißt die erste und notwendigste Bedingung: planmäßige und vielseitige Verknüpfung der Lehrstoffe.« (*Dörpfeld.*)

---

[1]) Wie sich dann der Unterricht im 1. Schuljahr gestalten könnte, ersieht man aus dem trefflichen Buche von *Max Troll:* Das erste Schuljahr. Theorie und Praxis der Elementarklasse im Sinne der Reformbestrebungen der Gegenwart. Preis 2,75 M. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) »Nur die Einheit gewährt die Möglichkeit der Vertiefung, und nur die Vertiefung schafft wirkliche Bildung.« *Kerschensteiner.*

Dies Ineinandergreifen der Lehrstoffe hat aber, soweit es nicht Sache des Lehrverfahrens ist, zur Voraussetzung, daß man die Lehrfächer nicht als einen nach Zufall und Gutdünken aufgeschichteten Haufen, sondern als einen Organismus betrachtet, an dem kein Glied fehlen darf und jedes an der richtigen Stelle steht. Von diesem Gesichtspunkt aus betrachtet, kann man den »Allgem. Best.« den Vorwurf nicht ersparen, daß sie die Unterrichtsfächer in bunter Reihenfolge, ohne Rücksicht auf ihre innere Verwandtschaft aufzählen. Sie nennen sie nämlich in der Reihenfolge, wie sie im Laufe der geschichtlichen Entwicklung in die Volksschule eingeführt worden sind. »Herkommen und allgemeiner Brauch bestimmen bis zum heutigen Tage Namen und Zahl der Lehrgegenstände und die Auswahl des Lehrstoffes, und gesetzliche oder ministerielle Bestimmungen geben der Tradition ihre feierliche Bestätigung.« (*Dörpfeld.*) Diese Rangordnung der Lehrfächer, die man als Maßstab ihrer Wichtigkeit für das praktische Leben wohl gelten lassen kann, betreffs ihrer didaktischen Bedeutung und Zusammengehörigkeit aber als verkehrt bezeichnen muß, verhüllt eine ganze Reihe pädagogischer Wahrheiten, die der Kenner schon in der richtigen Rangordnung angedeutet findet. Welches ist denn diese richtige Rangordnung? Ich gebe unter den von *Ziller*, *Rein*, *Dörpfeld*, *Willmann* stammenden Aufzählungen, die mehr als eine bloße Reihenfolge sind, der *Dörpfeld*schen den Vorzug, welche die für die sittliche und intellektuelle Bildung unentbehrlichen Fächer wie folgt ordnet:

I. Sachunterricht. Dazu gehören:
  A. 1. Die ethischen Stoffe (bibl. Geschichte und Kulturgeschichte),
  2. die Außendinge: Erd- und Volkskunde, Naturkunde.

II. Formunterricht. Dazu gehören:
  B. 3. Der Sprach- und Literaturunterricht.
  C. 4. Rechnen. — Singen. — Zeichnen.

Und welches sind die pädagogischen Wahrheiten, die in dieser Übersicht eines richtig, nämlich organisch gegliederten Lehrplans verborgen sind?

1. Zunächst kommt darin der Fundamentalsatz der Lehrplantheorie zum Ausdruck, daß der Lehrplan qualitativ vollständig sein muß; denn im Sachunterricht fehlt keins der drei großen Wissensgebiete: Gottes-, Menschen- und Naturkunde.

2. Da die Unterrichtsfächer nicht im einzelnen aufgezählt — bibl. Geschichte, Kirchenlied; Perikopen — Naturgeschichte, Naturlehre —, sondern mit einem Gesamtnamen bezeichnet sind, so enthält dieses Schema auch einen Hinweis darauf, daß in jedem der drei sachunterrichtlichen Gebiete die Zweigdisziplinen, soweit als möglich, zu einer einheitlichen Schulwissenschaft zusammengefaßt werden sollen.

3. Nicht Lesen, Schreiben und Rechnen stehen an der Spitze des Lehrplans, so wichtig gerade diese Fächer auch für das praktische Leben sind, sondern der Sachunterricht, d. h. Religion, Menschenkunde und Naturkunde. Das will sagen: Nicht der Sprachunterricht, sondern die drei sachunterrichtlichen Fächer müssen die didaktische Basis des gesamten Unterrichts bilden.

4. Der Sprachunterricht folgt unmittelbar dem Sachunterricht. Damit soll angedeutet werden, daß der Sprachunterricht in engster Verbindung mit dem Sachunterricht zu erteilen ist, weil die Sprachbildung ihrem Kern nach in und mit dem Sachunterricht erworben werden soll.

5. Rechnen, Singen und Zeichnen stehen zuletzt, nicht deshalb, weil ihr Bildungswert unbedeutend wäre, sondern weil sie ihre Bildungskraft nur dann entfalten und selbst recht gedeihen können, wenn sie — und das ist die 5. Wahrheit — ihre eigentümlichen Beziehungen zum Sachunterricht, der auch *ihre* Basis bilden muß, sorgfältig beachten.

6. Die beiden Gruppen der Wissensfächer sind in einem Ausdruck: Sachunterricht zusammengefaßt. Das will sagen, daß sie zusammengehören, daß sie sich gegenseitig unterstützen, daß sie unterrichtlich so viel wie möglich verknüpft werden sollen, und zwar muß sich diese Verknüpfung auf die ethischen Fächer unter sich und andrerseits auf diese und die Fächer, die als Außendinge bezeichnet worden sind, erstrecken.

7. Innerhalb des Sachunterrichts stehen die ethischen Fächer an der Spitze. Das bedeutet, daß den religiös-sittlichen Wahrheiten die Vorherrschaft im Gedankenkreis gebührt. Denn je mehr der sittlich-religiöse Gedankenkreis mit dem sonstigen Vorstellungsleben verflochten ist, desto leichter wird er das gesamte Vorstellungs- und Gefühlsleben beeinflussen und leiten.

Wie man sieht, steckt in dem *Dörpfeld*schen Schema nicht nur Logik, sondern auch ein beträchtliches Stück Didaktik. Die »Allgem. Best.« der Zukunft dürften deshalb gut tun, diese Anordnung der Lehrfächer offiziell einzuführen.

Das schließt nicht aus, daß zugleich die sittliche Erziehung, sowie die Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens als fürs praktische Leben besonders wichtig hingestellt werden.

Nun erhebt sich die Frage: Inwieweit kommt diese pädagogische Theorie in den »Allgem. Best.« zu ihrem Recht?

1. Satz: Der Lehrplan muß qualitativ vollständig sein.

Der Lehrplan der »Allgem. Best.« genügt allerdings dieser Forderung. Aber der Real- und der Zeichenunterricht sind nicht aus Erwägungen, die die Theorie des Lehrplans über die Notwendigkeit ihrer Einfügung anstellt, aufgenommen worden, sondern, um dem Bedürfnis der Zeit zu entsprechen, die in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts auf Naturkunde und Zeichnen nicht verzichten konnte. Hätte man die Theorie des Lehrplans zu Rate

gezogen, so würde man ein Auseinanderreißen der Wissensfächer nicht gestattet und die Notwendigkeit des Realunterrichts mit besseren Gründen zu verteidigen gewußt haben.

2. Satz: Jedes Lehrfach muß ein einheitliches Ganzes bilden; hat ein Fach verschiedene Zweige, so müssen sie in einen einheitlichen Lehrgang gebracht werden.

Diese Wahrheit hat in den »Allgem. Best.« noch keine Geltung. Im Religionsunterricht z. B. unterscheiden sie neben dem Unterricht in der bibl. Geschichte einen besonderen Katechismusunterricht und eine besondere Stunde für Perikopen; nur vom Bibellesen wird ausdrücklich verlangt, daß es sich in den bibl. Geschichtsunterricht einfüge. Die pädagogische Theorie fordert aber, daß der religiöse Vorstellungs- und Gedankenkreis einheitlich sei. Darum muß der Unterrichtsgegenstand Religionsunterricht heißen und sein Lehrplan auf allen Stufen so eingerichtet sein, daß die Begleitstoffe: Spruch, Lied, Katechismus und Bibellesen samt Perikopen, falls man letztere nicht entbehren zu können glaubt, sich an das Zentralfach, die biblische Geschichte, die den Lehrgang bestimmt, anschließen.[1]) Diese bildet gleichsam »die Melodie eines Musikstückes. Treten nun die übrigen Stoffe als richtig begleitende Stimmen hinzu, so gibt es ein hübsches, har-

---

[1]) »Die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts dürfen nicht nebeneinander herlaufen, sondern sind nach dem Grundsatz der Konzentration in lebendige, wechselvolle Beziehung zu setzen. Dabei kommt dem geschichtlichen Stoffe die herrschende Stellung zu.« *Heilmann.*

»Von einheitlicher Gestaltung des religiösen Lehrstoffs kann nur dann die Rede sein, wenn die einzelnen Zweige des Religionsunterrichts so verbunden werden, daß die biblische Geschichte in den Mittelpunkt gestellt wird und den leitenden Faden bildet und alle übrigen religiösen Unterrichtsstoffe an geeigneten, aber genau zu bezeichnenden Stellen organisch eingeführt werden.« *Armstroff.* Vergl. das in zahlreichen Auflagen erschienene Evang. Religionsbuch von *Armstroff.* Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1 M.

monisches Ganzes. Wollen dagegen die Töne der Begleitstimmen ihren eigenen Weg gehen, um aparte Melodien darzustellen, so muß eine Musik herauskommen, die Mensch und Tier rasend machen kann. Solche pädagogische Musik hat aber die traditionelle Methodik durch ihre isolierten Lehrgänge bisher empfohlen, und alle Schulautoritäten haben sie für schön erklärt.« (*Dörpfeld* V, S. 54.) Diese Forderung, die verschiedenen Zweige des Religionsunterrichts in einen Lehrgang zu bringen, läßt sich auch heute schon in die Praxis umsetzen.

Von dem 2. Wissensgebiet, der Kunde vom Menschenleben, läßt sich das nicht behaupten. Zwar macht die Vereinigung der sogenannten Gesellschaftskunde mit der vaterländischen Geschichte, die das tonangebende Hauptfach ist, keine Schwierigkeiten. Aber die weitere Forderung, auch die geographischen Lektionen dem Gang der Geschichte anzupassen — so berechtigt und vorteilhaft sie dem konsequenten Lehrplantheoretiker erscheinen mag —, dürfte vorläufig noch unausführbar sein. Sie findet auch prinzipiellen Widerstand bei denen, die den Vorteil, daß das durch die Geschichtslektionen geweckte Interesse sich auf die betreffende geographische Lektion überträgt, nicht durch die Nachteile erkaufen wollen, die der Geographieunterricht dadurch erleidet, daß er seine Selbständigkeit verliert. Es dürfte daher am besten sein, jedes Fach seinen eigenen Weg gehen zu lassen, aber jede sich bietende Gelegenheit zu benutzen, um verbindende Fäden zwischen beiden zu ziehen, die Schüler recht häufig aus einer Scienz in die andere sehen zu lassen.

Was nun das 3. Wissensgebiet, die Naturkunde anbetrifft, so haben neuere Methodiker, z. B. *Junge,*[1]) *Partheil* und *Probst, Quehl* u. a. zwar schon Versuche gemacht, einen einheitlichen Lehrgang[2]) aufzustellen. Doch ist das

[1]) Vgl. *Junge*, Beiträge zur Methodik des naturkundlichen Unterrichts. 4. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

[2]) »Der Einheitsgedanke muß jedem Lehrer der Naturwissenschaft vorschweben. Freilich kann die Schule ihn nicht, kaum ein-

Problem, die sämtlichen Zweigfächer: Mineralogie, Geologie, Botanik, Zoologie, Gesundheitslehre, Physik und Chemie zu einer Schulwissenschaft unter dem Namen Naturkunde zu vereinen, noch nicht befriedigend gelöst. Jedenfalls müßte aber in den »Allgem. Best.« der Zukunft darauf hingewiesen werden, daß diese Fächer, ebenso wie Geschichte und politische Geographie, soviel wie möglich zu verbinden sind und darum in einer Hand liegen müssen.

3. Satz: Die drei sachunterrichtlichen Fächer, aber nicht der Sprachunterricht, müssen die didaktische Basis des gesamten Unterrichts bilden.

Dieser Satz verlangt für den Unterricht einen würdigen Inhalt und will die Volksschule vor der beim großen Publikum noch vielfach verbreiteten Meinung schützen, wonach sie keine eigentliche Bildungsanstalt, sondern nur eine Lese-, Schreib- und Rechenschule ist, in der neben dem Religionsunterricht die Fertigkeiten die eigentliche Lehraufgabe ausmachen. Zugleich will er sie der Gefahr entreißen, den Sprachunterricht zu einem Turnierplatz der formalen Bildung zu machen und da, wo schlichtes Üben das gescheiteste ist, z. B. bei der Rechtschreibung, etwas geistbildende Einsicht anzubringen, kurz, er will die Schule vor Formalismus bewahren. Wohl wünscht er formale Bildung, aber an einem wissenswerten Material; weiß er doch, daß dadurch den Fertigkeiten nicht nur nichts abgebrochen wird, sondern im Gegenteil diese um so besser zu erlangen sind, weil das an den Sachen haftende Interesse auf sie übertragen wird.

4. Satz: Der Kern der Sprachbildung muß in und mit dem Sachunterricht erworben werden.

Dieser Satz ist nur eine Folgerung — freilich eine sehr bedeutsame — aus dem vorigen. In den »Allgem. Best.« kommt er nicht zu seinem Recht. Im Gegenteil!

---

mal die Wissenschaft ihn schon zur klaren Erkenntnis erheben. Er ist ein Ideal, dem man in seinen Studien, in seinem Unterricht nachstrebt und welches zu erreichen die Naturforscher hoffen.« *Schmeil.*

Der Blick wird sogar von der Wahrheit, daß bei der Sprachbildung auch der Sachunterricht etwas zu tun habe, abgelenkt, wenn gefordert wird: dem gesamten Sprachunterricht liegt das (belletristische) Lesebuch zu Grunde; die Übungen im mündlichen Ausdruck nehmen ihren Stoff (auf der Oberstufe) von den Sprachstücken des Lesebuches; die Schüler sind dahin zu führen, daß sie schwierigere Sprachstücke leicht und mit Ausdruck vom Blatt lesen; die Schüler sollen ... größere Sprachstücke richtig wiedergeben können. Überall wird also der Blick von dem vollen Literaturprinzip, wonach auch die sachunterrichtlichen Lesebücher (bibl. Geschichte und Reallesebücher) Grundlage des Sprachunterrichts sind, abgelenkt.

Die enge Verbindung von Sprach- und Sachunterricht läßt sich freilich nur durchführen, wenn für beide Fächer auch die richtigen Lehr- und Lernbücher vorhanden sind. Die Leitfäden, die die »Allgem. Best.« den mehrklassigen Schulen gestatten, sind aber mit Rücksicht auf die Sprachbildung ebenso wenig geeignet, wie die meisten realistischen Stücke der gebräuchlichen (belletristischen) Lesebücher, worauf die ein- und zweiklassigen Schulen verwiesen werden. Diese Lesestücke genügen auch dem sachlichen Lernen nicht. Beiden Zwecken entsprechen nur die anschaulich-ausführlichen Reallesebücher, wie sie, nachdem *Dörpfeld* ihre Notwendigkeit und Zweckmäßigkeit eingehend und unwiderleglich begründet, von verschiedenen Schulmännern mit größerem oder geringerem Geschick bearbeitet worden sind.

Die »Allgem. Best.« der Zukunft müßten also anordnen oder wenigstens gestatten, daß für den Unterricht in Geschichte, Erd- und Naturkunde den Schülern anschaulich-ausführliche Reallesebücher in die Hand gegeben werden dürften, die, wie die »Biblische Geschichte« für den Religionsunterricht, den Stoff in lesbarer Form, und zwar in der einfachen, klaren und knappen Sprache der betreffenden Fachliteratur enthalten, damit einerseits

der Kenntniserwerb gesicherter und andrerseits — und das ist der Hauptvorteil solcher Hilfsbücher — die Sprachbildung gesunder wird. Die Einführung von Reallesebüchern würde weiter zur Folge haben

1. daß die literarische Basis des Sprachunterrichts — statt der bisherigen halben — eine ganze würde, weil sie außer dem belletristischen Lesebuche auch die sämtlichen sachunterrichtlichen Lesebücher umfaßte,

2. daß der Begriff des Lesebuches endlich seine volle Klärung fände,

3. daß die Klagen über mangelhafte Lesefertigkeit und schlechte Betonung, über Unbeholfenheit im mündlichen Ausdruck und mangelhafte Rechtschreibung bald nachlassen würden,

4. daß auch die zahlreichen einklassigen Schulen, die mit einem »verkümmerten und obendrein unbefriedigenden und lästigen Realunterricht gestraft« sind, ein geeignetes Reallesebuch bekämen,

5. daß auch auf der Unter- und der Mittelstufe der vielklassigen Schulen ein regelrechter Realunterricht erteilt werden könnte. Hier sowohl wie in den einklassigen Schulen sind weder die Leitfäden, noch das belletristische Lesebuch als Lernhilfsmittel geeignet.

Selbstverständlich müßte vorausgesetzt werden — und dafür hätten schon die Seminare zu sorgen —, daß das Reallesebuch richtig benutzt würde. Den Verbalismus soll es nicht fördern. Das Buch darf erst benutzt werden — zum Überfluß sei's noch einmal betont —, nachdem die Naturkörper *in natura* oder im Bilde vorgezeigt und nach allen Regeln über die Vermittlung der Anschauung bei sinnlich vorführbaren Objekten durchgenommen worden sind, so wie geschichtliche Darstellungen erst dann gelesen werden dürfen, wenn, wie beim Religionsunterricht, den methodischen Vorschriften, die sich auf die Vermittlung von nicht sinnlich vorführbaren Stoffen beziehen, voll und ganz genügt worden ist.

Ferner wäre zu wünschen, daß die »Allgem. Best.« der Zukunft den grammatischen Stoff auf das praktisch Notwendige beschränkten und auf den Nutzen eines onomatischen Wörterheftes hinwiesen. Grammatische Belehrungen sind auch in der Volksschule unerläßlich, aber der grammatische Stoff darf nicht dadurch gewonnen werden, daß man aus wissenschaftlichen Lehrbüchern das Leichteste herausnimmt, sondern durch eifrige Erforschung der in den jeweiligen Sprachgewohnheiten begründeten Fehler, die durch stete Übung des Richtigen zu bekämpfen sind. Für onomatische Belehrungen haben sich ja die pädagogischen Fachschriften, seitdem außer *Dörpfeld* auch *Rud. Hildebrand* sie warm empfohlen und *Linde* [1]) u. a. praktische Fingerzeige nach dieser Richtung hin gegeben haben, allgemein ausgesprochen.

5. Satz: Auch die Fertigkeiten müssen ihre eigentümlichen Beziehungen zum Sachunterricht sorgfältig beachten.

Diese Wahrheit noch zu begründen, ist wohl kaum nötig, sind doch verständige Lehrer schon seit Jahrzehnten bemüht, sie auszuführen. In guten Rechenbüchern findet man besondere Abschnitte mit Aufgaben aus dem Sachunterricht, und im Sachunterricht läßt man sich an geeigneten Stellen die Gelegenheit nicht entgehen, durch einschlägige Aufgaben und Berechnungen die sachlichen Verhältnisse noch mehr zu klären und übersichtlicher zu machen. Was das Singen angeht, so hat man schon von jeher die Choräle zum Religionsunterricht, die Naturlieder zu den Jahreszeiten und zum naturkundlichen Unterricht, und die Volks- und Vaterlandslieder zum Geschichtsunterricht in Beziehung gesetzt. Und seitdem der Zeichenunterricht neue Bahnen eingeschlagen hat, kann auch dieses Fach die zeichnerische Fertigkeit mehr als bisher in den Dienst des Sachunterrichts stellen und andrerseits

---

[1]) Vgl. *Linde*, Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 0,65 M.

seinen Stoff mehr dem Sachunterricht entnehmen. — Immerhin kann es nicht schaden, wenn die »Allgem. Best.« der Zukunft auch auf diese 5. Wahrheit ausdrücklich den Finger legen.

6. Satz: Die Fächer des Sachunterrichts müssen unterrichtlich verknüpft werden.

Die Verbindung zwischen den beiden Zweigen des Gesinnungsunterrichts[1]) geschieht so, daß der Religionsunterricht dem Geschichtsunterricht psychologisches und ethisches Licht gibt, d. h. daß er die Kinder befähigt, psychische Vorgänge und Zustände richtig aufzufassen und Gesinnungen, Charaktere und Handlungen ethisch zu beurteilen, während die Geschichte dem Religionsunterricht zur Vergleichung und Anwendung ethischen Stoff gibt.

Die Verbindung zwischen dem Gesinnungsunterricht und der Erd- und Naturkunde gestaltet sich folgendermaßen. Im Gesinnungsunterricht werden die Dinge und Vorgänge aus der Natur, die den realen Boden der biblischen oder der profanen Geschichte bilden und vergleichsweise gebraucht werden, erklärt. In der Naturkunde erinnert der Lehrer, der zwar wohl weiß, daß die Natur an und für sich weder ethische noch religiöse Ideen in sich trägt, bei passender Gelegenheit an die Allmacht, Weisheit und Güte des Schöpfers, die man an seinen Werken, ihrer Großartigkeit und Mannigfaltigkeit, ihrer Harmonie und Schönheit und ihrer Abzweckung auf das Menschenleben erkennt, und ferner sucht er, so viel als möglich, die Einwirkung der Natur auf das vergangene und gegenwärtige Menschenleben verständlich zu machen.

Die Forderungen, die dieser 6. Satz an die Schulpraxis stellt, sind schon seit Jahrzehnten Gemeingut der Pädagogik; sie werden in den Seminaren gelehrt, und

---

[1]) »Die übrigen Unterrichtsfächer, besonders die ethischen, sind mit dem Religionsunterricht zu verknüpfen.« *Heilmann.*

man kann deshalb wohl annehmen, daß auch in der Praxis überall danach verfahren wird.

7. Satz: Der Religionsunterricht muß im Dienste der Charakterbildung das Zentrum des Unterrichts bilden.

Was dieser Satz sagen will, läßt sich am besten durch ein Gleichnis klar machen. »Wie die Nerven, vom Gehirn und Rückenmark ausgehend, den ganzen Körper so durchziehen, daß sie ihn beherrschen können, so müssen die religiös-sittlichen Wahrheiten den gesamten Gedankenkreis des Zöglings durchziehen.« Deshalb müssen die außerhalb des Gesinnungsunterrichts auftretenden religiös-sittlichen Wahrheiten mit den in diesem Unterricht vorkommenden verknüpft werden;[1]) auch muß dafür gesorgt werden, daß solche Stücke des belletristischen Lesebuchs, die mit religionsunterrichtlichen Lektionen inhaltlich verwandt sind, möglichst zur selben Zeit behandelt werden. »Die Stoffe des übrigen Unterrichts müssen mit denen des Religionsunterrichts in engste Beziehung gebracht werden, so daß auch dadurch der Religionsunterricht zur Krone und zum Kern des ganzen Unterrichts wird. Nur durch diese Konzentration der einzelnen Zweige des Religionsunterrichts unter sich und des Religionsunterrichts mit dem übrigen Unterricht entsteht ein einheitlicher Gedankenkreis.« Überhaupt muß »die ganze Arbeit, das ganze Leben der Schule im Dienst der sittlich religiösen Bildung stehen.« *Heilmann.*

Eine volle Durchführung dieses Grundsatzes ist frei-

---

[1]) Nur dann, wenn die dem Gebiet des Religiösen und Sittlichen angehörenden Vorstellungen, Gedanken, Gefühle und Bestrebungen im Mittelpunkte des gesamten Seeleninhalts stehen, mit allen übrigen Gebilden der Seele möglichst eng verbunden und mit einem hohen Grade von Klarheit, Kraft und Bewußtsein ausgestattet sind, werden sie ein gewisses Übergewicht im Geiste der Kinder gewinnen. Die Folge davon aber wird sein, daß sie auf das gesamte Denken, Fühlen und Wollen der Kinder dauernd einen befruchtenden und bestimmenden Einfluß ausüben. *Armstroff*, Verteilung des relig. Lehrstoffes. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 0,50 M.

lich nur in der Konfessions- nicht aber in der Simultanschule möglich. In den »Allgem. Best.« der Zukunft darf er aber, falls die Pädagogik den Ausschlag geben soll, nicht fehlen.

Wenn man nun die »Allgem. Best.« den erörterten Reformvorschlägen anpassen und zugleich einige andere Wünsche, die sich auf die ersten 12 Paragraphen beziehen, berücksichtigen will, so könnte man ihnen folgende Fassung [1]) geben.

Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschule. [2])

Die Volksschule ist eine allgemeine Bildungsanstalt, die auf dem Boden und in den Grenzen der Muttersprache die allen Volksschichten nötige (allgemeine) Bildung vermitteln soll.

1. Die normalen Volksschul-Einrichtungen.

Normale Volksschul-Einrichtungen sind solche Schulen, die wenigstens so viel Lehrkräfte haben, als Klassen vorhanden sind.

2. Die einklassige Volksschule.

In der einklassigen Volksschule werden Kinder jedes schulpflichtigen Alters in ein und demselben Raume durch einen gemeinsamen Lehrer gleichzeitig unterrichtet. *Die Zahl der Kinder soll nicht über sechzig steigen.* Die Kinder der Unterstufe erhalten in der Regel wöchentlich 20, die der Mittel- und der Oberstufe 30 Lehrstunden, einschließlich des Turnens für die Knaben und der weiblichen Handarbeiten für die Mädchen.

---

[1]) Die hier vorgeschlagene Fassung erhebt natürlich nicht den Anspruch, überall das Richtige getroffen zu haben. Sie ist ein Versuch, den sachverständige Kenner der Lehrplanfrage kritisieren und verbessern mögen.

[2]) Veränderungen und Zusätze sind durch Kursivdruck kenntlich gemacht worden.

3. Die Halbtagsschule.

Wo die Zahl der Kinder über 60 steigt, oder das Schulzimmer auch für eine geringere Zahl nicht ausreicht, sowie da, wo andere Umstände dies notwendig erscheinen lassen, kann mit Genehmigung der Regierung zunächst die Halbtagsschule eingerichtet werden, für deren Klassen zusammen wöchentlich 32 Stunden angesetzt werden.

4. Die Schule mit 2 Lehrern.

Sind 2 Lehrer an einer Schule angestellt, so ist der Unterricht in 2 gesonderten Klassen zu erteilen. Steigt in einer solchen Schule die Zahl der Kinder über 120, so ist eine dreiklassige Schule einzurichten. *In dieser kommen während der Übergangszeit, d. h. so lange der 3. Klassenraum und der 3. Lehrer noch fehlen,* auf die 3. Klasse wöchentlich 12, auf die 2. Klasse wöchentlich 24 und auf die erste Klasse wöchentlich 28 Lehrstunden.

5. Die mehrklassige Volksschule.

In Schulen von 3 und mehr Klassen, soweit dieselben nicht unter 4. fallen, erhalten die Kinder der Unterstufe wöchentlich 20, die der mittleren 26 bezw. 28, die der oberen 30 bezw. 32 Stunden.

Systeme mit mehr als 8 Klassen dürfen nur unter besonderen Umständen mit Genehmigung der Regierung eingerichtet werden.

Mit Rücksicht auf die in manchen grofsen Städten schon bestehenden vielklassigen Schulsysteme wird bestimmt, dafs diese in keinem Falle mehr als 16 Klassen haben dürfen.

6. Die Trennung der Geschlechter.

Die gemeinsame Erziehung beider Geschlechter ist der getrennten vorzuziehen.

7. Die Einrichtung und Ausstattung des Schulzimmers.

Das Schulzimmer muß mindestens so groß sein, *dafs auf jedes Schulkind ein Flächenraum von 0,8 qm kommt;*

auch ist dafür zu sorgen, daß es hell und luftig sei, sich gut lüften lasse, Schutz gegen die Witterung gewähre und ausreichend mit Fenstervorhängen versehen sei. Schultische und Bänke müssen in ausreichender Zahl vorhanden und so eingerichtet und aufgestellt sein, daß alle Kinder ohne Schaden für ihre Gesundheit sitzen und arbeiten können. Die Tische sind mit Tintenfässern zu versehen.

Zur ferneren Ausstattung der Schule gehört namentlich eine hinreichende Anzahl von Riegeln für die Mützen, Tücher, Mäntel u. dgl., *die womöglich im Flur anzubringen sind*, ferner eine Schultafel mit Gestell, eine Wandtafel, ein Katheder oder ein Lehrertisch mit Verschluß, ein Schrank für die Aufbewahrung von Büchern und Heften, Kreide, Schwamm.

Auf geschmackvolle Ausschmückung der Klassenräume ist Wert zu legen.

8. Die unentbehrlichen Lehrmittel.

Für den vollen Unterrichtsbetrieb sind erforderlich:

1. je ein Exemplar von jedem in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuche,
2. ein Globus,
3. eine Wandkarte der Heimatsprovinz,
4. Wandkarten von Deutschland, *Europa, den beiden Halbkugeln* und von Palästina,
5. *Ausgestopfte Tiere, Modelle und Abbildungen für den Unterricht in Geschichte, Erdkunde, Naturkunde und Zeichnen.*
6. Alphabete weithin erkennbarer, auf Holz- oder Papptäfelchen geklebter Buchstaben zum Gebrauch beim ersten Leseunterricht oder eine Lesemaschine.
7. eine Geige,
8. Lineal, Zirkel und Transporteur,
9. eine Rechenmaschine;

   in evangelischen Schulen kommen noch hinzu:

10. eine Bibel und ein Exemplar des in der Gemeinde eingeführten Gesangbuches.

Für die mehrklassigen Schulen sind diese Lehrmittel angemessen zu ergänzen.

9. Tabellen und Listen.

Der Lehrer hat eine Schulchronik, ein Schülerverzeichnis, einen Lehrbericht (Nachweisung der erledigten Unterrichtsstoffe) und eine Versäumnisliste regelmäßig zu führen. Außerdem muß er den Lehrplan, den Stundenplan und die Pensenverteilung für das laufende Halbjahr stets im Schulzimmer haben.

10. Schulbücher und Hefte.

Lehrmittel für die Schüler der Volksschule mit einem oder 2 Lehrern sind folgende:

a) Bücher:

1. die für den Religionsunterricht besonders eingeführten Bücher,
2. *das Reallesebuch,* [1])
3. die Lesefibel und das belletristische Lesebuch,
4. ein Schülerheft für den Rechenunterricht,
5. ein Liederheft;

b) eine Schiefertafel nebst Griffel, Schwamm, Lineal und Zirkel;

c) Hefte, mindestens

1. ein Tagebuch,
2. ein Schönschreibeheft,
3. je ein Heft zu Rechtschreibe- und Aufsatzübungen,
4. ein Zeichenheft bezw. ein Zeichenblock.

Den Schülern der mehrklassigen Volksschule darf die Anschaffung besonderer Lehrbücher für den Unterricht in den Realien, sowie diejenige eines stufenweise fortschreitenden mehrbändigen Lesebuches und eines Handatlas zugemutet werden. Ebenso haben diese für die einzelnen Lehrgegenstände besondere Hefte zu führen.

---

[1]) Reallesebuch und belletristisches Lesebuch können auch zu einem Bande vereinigt werden.

11. Die Gliederung der Volksschule.

Die Volksschule, auch die einklassige, gliedert sich in 3 Abteilungen, die den verschiedenen Alters- und Bildungsstufen der Kinder entsprechen. *Die Unterstufe umfafst den 1. und den 2. Jahrgang; zur Mittelstufe gehören 3., 4. und 5. Jahrgang, zur Oberstufe gehören 6., 7. und 8. Jahrgang.*

12. Die Lehrgegenstände der Volksschule.

Die Lehrgegenstände der Volksschule sind
1. Religion, 2. Geschichte nebst Gesellschaftskunde, 3. Erdkunde, 4. Naturkunde, 5. Deutsche Sprache (Sprechen, Lesen, Schreiben), 6. Rechnen, 7. Raumlehre, 8. Zeichnen, 9. Singen, 10. Turnen, 11. Handarbeit.

Die 4 erstgenannten Fächer bilden den Sachunterricht, die unter 6—9 genannten den Formunterricht.

Im Interesse der besseren Behaltbarkeit, der Stoffverminderung und der Charakterbildung, die einen einheitlichen Gedankenkreis voraussetzt, müssen die Zweigfächer eines Faches in einen einheitlichen Lehrgang gebracht und die Lehrstoffe möglichst verknüpft werden. Diese Verknüpfung findet statt

a) zwischen dem Sach- und dem Sprachunterricht,
b) zwischen dem Sach- und dem Formunterricht,
c) zwischen den sachunterrichtl. Fächern untereinander.

In der einklassigen Volksschule verteilen sich die Stunden auf die einzelnen Gegenstände wie folgt:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	*3*	*4*	*4*
Realistischer Sachunterricht	*2*	6	6
Deutsch	*9*	*11*	*9*
Rechnen / Raumlehre	4	4	5
Zeichnen	*1*	1	2
Singen	1	2	2
Turnen und Spiele	—	2	2
(Handarbeit)	—	2	2
	20	30	30

In der mehrklassigen Schule:

	Unterstufe	Mittelstufe	Oberstufe
Religion	*3*	4	4
Realistischer Sachunterricht .	*2*	4 bezw. 6	7 bezw. 8
Deutsch	*8*	8	8
Rechnen	4	4	4
Raumlehre	—	—	1—2
Zeichnen	*1*	2	2
Singen	1	2	2
Turnen und *Spiele* (Handarbeit)	*1*	2	2
	20	26—28	30—32

In nicht normalen Schulen treten die nötigen Veränderungen nach Maßgabe des Bedürfnisses ein.

13. *Allgemeines über die Aufgabe der Volksschule, Auswahl und Behandlung des Stoffes.*

Die Volksschule hat die Aufgabe, den Grund zur Bildung eines sittlich-religiösen Charakters zu legen, die Schüler an die unmittelbaren und die mittelbaren Tugenden zu gewöhnen, sie zur Vaterlandsliebe zu erziehen und ihnen die für das spätere Leben nötigen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise zu vermitteln.

Das Maß des darzubietenden Stoffes bestimmt sich nach der Art der Schule und dem Maß der Zeit, die auf den Gegenstand verwendet werden kann. Es ist deshalb bei Aufstellung des Lehrplans zu beachten, daß es besser ist, den Umfang des Lehrstoffes zu beschränken,[1]) statt auf seine Veranschaulichung zu verzichten und in Mitteilung bloßen Wortwissens ausarten zu lassen.

Dem didaktischen Materialismus ist überall entgegenzutreten. Bei der Stoffauswahl ist auf die örtlichen Verhältnisse, soweit es der Charakter der Volksschule als einer allgemeinen Bildungsanstalt zulässt, Rücksicht zu nehmen.

In allen Fächern kommt es vornehmlich darauf an, den Lerntrieb zu wecken, d. h. die Kinder zu selb-

[1]) Diese Beschränkung darf aber nicht einseitig geschehen.

ständigem Weiterlernen anzuregen und zu befähigen und die Unterrichtsstoffe denkend zu verarbeiten. Zugleich ist auf die Aneignung eines, wenn auch mäfsigen, so doch sicheren Wissens Bedacht zu nehmen. Dies geschieht durch rechtzeitiges Einprägen, wobei das judiziöse Memorieren dem mechanischen vorzuziehen ist und durch öftere aber nicht gleichförmige Wiederholung des durchgearbeiteten Stoffes.

14. Der evangelische Religionsunterricht.[1])

Der Religionsunterricht hat die Aufgabe, das in Jesu und den hervorragenden Glaubensmännern beider Testamente und der Kirchengeschichte hervortretende sittliche und religiöse Leben anschauen und auf das Gewissen der Kinder einwirken zu lassen, um dadurch eine sittlich-religiöse Gesinnung in ihnen zu pflanzen und zu pflegen.

Mit dieser Aufgabe ist die Einführung der Kinder in die hl. Schrift und die Grundwahrheiten des Gemeindebekenntnisses zu verbinden. Dabei ist zu erstreben, dafs die Kinder mit Ehrfurcht gegen die Bibel erfüllt, zum selbständigen Lesen derselben angeregt, und angeleitet werden, an dem Leben und dem Gottesdienst der Gemeinde lebendigen Anteil zu nehmen.

Das Hauptfach des Religionsunterrichts ist die bibl. Geschichte. Mit ihr sind an passenden Stellen die zu lernenden Bibelsprüche und Bibelabschnitte, Kirchenlieder, Katechismusstücke und Gebete zu verbinden.[2])

Die biblische Geschichte ist auf allen Stufen, besonders auf der unteren, anschaulich-ausführlich zu erzählen und nach ihrem religiösen und sittlichen Gehalt in einer Geist und Gemüt bildenden Weise fruchtbar zu machen. Geistloses Einlernen ist zu vermeiden.

Den Kindern der Unterstufe werden *nach einem etwa halbjährigen Vorkursus, in welchem Erzählstoffe sittlich-*

---

[1]) Betr. des Unterrichts in der kathol. Religion werden gewiß kathol. Schulmänner Vorschläge machen.

[2]) Vgl. meinen Aufsatz im Juli-Heft des »Ev. Schulbl.« 1899: »Dörpfelds Verdienste um den Religions-Unterricht.«

religiösen Inhalts zu behandeln sind, wenige Geschichten vorgeführt; aus dem A. T. *einige leichte Geschichten von Abraham, Joseph und David*, aus dem N. T. werden einige dem kindlichen Verständnis naheliegende Erzählungen aus dem Leben Jesu gewählt. Im weiteren Fortgang des Unterrichts erhalten die Schüler eine planmäßig geordnete Reihe der wichtigsten Erzählungen aus allen Perioden der hl. Schrift, des A. und des N. Testaments, *und zwar so, dafs auf der Mittelstufe das Alte und auf der Oberstufe das N. T. überwiegt. Besonders eingehend sind die Schüler mit dem Leben und der Person Jesu vertraut zu machen.* Daran schließt sich die Geschichte der Pflanzung und der ersten Ausbreitung der Kirche, der Begründung des Christentums in Deutschland und der deutschen Reformation. Den Schluß bilden Nachrichten über das Leben der evang. Kirche in unserer Zeit.

Wo es ohne Stoffüberbürdung geschehen kann, mag das Pensum durch näheres Eingehen auf die bedeutendsten Propheten des A. T. und die Kirchengeschichte erweitert werden.

Zur gedächtnismäfsigen Aneignung sind 80—100 Bibelsprüche auszuwählen; die Sprüche dogmatischen Inhalts bleiben vorzugsweise dem kirchlichen Religionsunterricht überlassen.

In den bibl. Geschichtsunterricht der Oberstufe fügt sich die Erklärung zusammenhängender Schriftabschnitte aus den prophetischen und den poetischen Büchern des A. T., besonders der Psalmen und aus den Schriften des Neuen Testaments. *Die Abschnitte werden gelesen, wenn es die bibl. Geschichte zu ihrer eigenen Vertiefung oder Erweiterung wünschenswert macht. Aufserdem sind die Kinder der Oberstufe mit dem hohen Wert der Bibel bekannt zu machen und zu einem verständigen Gebrauch der hl. Schrift anzuleiten.* Eine besondere Perikopenstunde ist nicht anzusetzen.

Auf allen Stufen des Religionsunterrichts ist ferner Beziehung auf das Kirchenlied zu nehmen. *Auf der Unter-*

stufe werden einzelne leichtverständliche Strophen, auf den beiden oberen neben solchen auch einige ganze Lieder erklärt und auswendig gelernt.

Gedächtnismäfsig anzueignen sind etwa 120 Liederstrophen (die ganz zu lernenden Lieder eingeschlossen) und 3—4 Psalmen, die nach Inhalt und Form dem Verständnis der Kinder angemessen sind. Dem Auswendiglernen muß die Erklärung des Liedes und die Übung im sinngemäßen Vortrag vorangehen. *Mit wertvollen Kirchenliedern der neuern und neuesten Zeit und den in der betreffenden Gemeinde mit Vorliebe gesungenen Liedern sind die Schüler durch kursorisches Lesen bekannt zu machen.* Die Texte und die Melodien der Lieder sind dem in der betreffenden Gemeinde benutzten Gesangbuche zu entnehmen.

Für den Katechismusunterricht sind keine besonderen Stunden anzusetzen. Wo nicht besondere Verhältnisse eine Änderung nötig machen, fallen nur die 3 ersten Hauptstücke in das Pensum der Volksschule und zwar in der Art, daß auf *der Mittelstufe der einfache Wortlaut der 10 Gebote und des Vaterunsers, auf der Oberstufe aufser der Erklärung der Gebote die 3 Artikel samt der Erklärung mit passenden biblischen Geschichten in Verbindung gebracht und auswendig gelernt werden. Alles andere bleibt dem Konfirmandenunterricht überlassen.*

Bereits auf der Unterstufe lernen die Kinder einige kurze und leichte Morgen-, Mittags- und Abendgebete; auf den oberen Stufen ist ihnen die Einrichtung des öffentlichen Gottesdienstes und des Kirchenjahres zu erklären. Gedächtnismäßige Aneignung des allgemeinen Kirchengebetes sowie anderer Teile des liturgischen Gottesdienstes findet nicht statt.

15. *Vaterländische Geschichte nebst Gesellschaftskunde.*

»*Das Ziel dieses Unterrichts ist: Kenntnis und Verständnis des vielgestaltigen Menschenlebens, damit die*

Schüler im gegenwärtigen Menschenleben sich so weit zurechtfinden, um dereinst als Erwachsene nach Beruf und sozialer Stellung zum gemeinen Besten mittätig sein zu können und zu wollen.« (Dörpfeld.)

Die Heimat, ihre Sagen, ihre Denkmäler, ihre Beziehungen zur Geschichte des deutschen Vaterlandes und die Kulturgeschichte desselben verdienen besondere Berücksichtigung. Aus der älteren Geschichte des deutschen Vaterlandes und aus der älteren brandenburgischen Geschichte sind einzelne Lebensbilder zu geben; von den Zeiten des 30jährigen Krieges und der Regierung des Großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen.

Namentlich auf der Oberstufe mufs die elementare Gesellschaftskunde zu ihrem Recht kommen, damit die Schüler für ihre späteren Pflichten und Rechte als Staatsbürger Verständnis bekommen und in ihnen eine gesunde, wurzelkräftige Liebe zu Vaterland und Herrscherhaus, Dankbarkeit gegen die verdienten Männer der Vorzeit und Pietät gegenüber den vaterländischen Institutionen erwächst.

Der Geschichtsunterricht mufs die Beziehungen zur Erdkunde, zum Religionsunterricht, dem er ethischen Stoff gibt, während er von ihm ethisches Licht erhält, und zum belletristischen Lesebuch sorgfältig beachten.

16. Erdkunde.

Die Erdkunde hat die Aufgabe, die Schüler vor allen Dingen mit der Heimat und dem Vaterlande vertraut zu machen und zu verständigem Kartenlesen anzuleiten. So viel als möglich ist den Schülern die Wechselwirkung zwischen der natürlichen Beschaffenheit einer Gegend und ihrer Kultur (zwischen Land und Leuten) verständlich zu machen.

Der erdkundliche Unterricht beginnt mit dem *Schulgebäude, dem Schulbezirk* und der Heimat; sein weiteres Pensum, *bei dessen Durchnahme die Karte und der Globus*

fleifsig zu gebrauchen sind, bilden das deutsche Vaterland und *seine Kolonien*, das Hauptsächlichste aus der allgemeinen Weltkunde, Gestalt und Bewegung der Erde, Entstehung der Tages- und Jahreszeiten, die Zonen, die 5 Weltmeere und die 5 Erdteile, die bedeutendsten Staaten und Städte der Erde, die größten Gebirge und Ströme.

Vor ihrer Entlassung sind die Schüler eingehender, als es auf der Mittelstufe geschehen konnte, mit der engeren und der weiteren Heimat, ihren Verkehrswegen und ihren Beziehungen zum Auslande besonders vertraut zu machen.

Die Beziehungen der Erdkunde zu den andern Unterrichtsfächern sind stets im Auge zu behalten.

17. Naturkunde.

Das Ziel des naturkundlichen Unterrichts ist Kenntnis und Verständnis des Naturlebens und richtige Würdigung der Stellung des Menschen innerhalb desselben, Gewöhnung der Schüler zu aufmerksamer Beobachtung und ihre Erziehung zu sinniger Betrachtung der Natur.

Solange noch kein in der Praxis brauchbarer einheitlicher Lehrplan der Naturkunde vorliegt, gliedert sich der Unterricht in Naturgeschichte und Naturlehre. Beide Zweige des naturkundlichen Unterrichts müssen in einer Hand liegen und sind möglichst zu verknüpfen. Auch müssen die Beziehungen der Naturkunde zu den andern Unterrichtsfächern stete Berücksichtigung finden.

a) *Der naturgeschichtliche Unterricht, der von den Gegenständen selbst, von Modellen und guten Abbildungen ausgeht und die Ergebnisse unterrichtlicher Spaziergänge und regelmäfsiger Beobachtungen (auch im Schulgarten, an Aquarien und Terrarien) verwertet, hat den Blick der Kinder auf die Form (morphologische, ästhetische Betrachtung und Klassifikation), den Zusammenhang (innerhalb des Einzelorganismus und mit dem Naturganzen) und auf die Benutzung der Naturkörper zu richten. An passenden Stellen darf er*

auch die religiöse Naturbetrachtung nicht aufser acht lassen.

Gegenstand des Unterrichts bilden außer dem Bau und dem Leben des menschlichen Körpers (*Gesundheitslehre*): die *im Anschauungskreise liegenden* Gesteine, Pflanzen und Tiere; von den ausländischen die großen Raubtiere; *das Wichtigste von der Tier- und Pflanzenwelt unserer Kolonien* und diejenigen Kulturpflanzen, deren Produkte bei uns in täglichem Gebrauche sind (z. B. Baumwollenstaude, Teestrauch, Kaffeebaum und Tabakpflanze). Von den einheimischen Naturkörpern treten diejenigen in den Vordergrund, die durch den Dienst, den sie dem Menschen leisten (z. B. Haustiere, Vögel, Seidenraupe, Getreide- und Gespinstpflanzen, Obstbäume, das Salz, die Kohle, das Eisen) oder durch den Schaden, den sie anrichten (Giftpflanzen) oder etwa durch die Eigentümlichkeit ihres Lebens und ihrer Lebensweise (z. B. Schmetterling, Trichine, Bandwurm, Biene, Ameise) besonderes Interesse erregen.

b) Naturlehre.[1]) In ein- und zweiklassigen Schulen sind die Schüler zu einem annähernden Verständnis derjenigen Erscheinungen zu führen, die sie täglich umgeben.

In den mehrklassigen Schulen ist der Unterricht so zu erweitern, daß das Wichtigste aus der Lehre vom Gleichgewicht und der Bewegung der Körper, vom Schall, vom Lichte und von der Wärme, vom Magnetismus und der Elektrizität vorkommt, so daß die Kinder im stande sind, die gewöhnlicheren Naturerscheinungen, die gebräuchlichsten Maschinen *und Apparate* (*Rolle*, *Schiebkarre*, *Fernrohr*, *Thermometer*, *Barometer*, *elek. Schelle*, *Telegraph*, *Telephon* usw.) zu erklären *und zu zeichnen.*

Beobachtungen und Experimente sind die Ausgangspunkte des Unterrichts.

---

[1]) Vgl. *Hollenberg*, Naturlehre für Volksschulen. Langensalza. Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1,20 M.

18. *Reallesebuch.*

Wie beim Religionsunterricht das Historienbuch, so ist bei dem übrigen Sachunterricht (Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) auf allen Stufen zum Einprägen und Wiederholen des Stoffes, namentlich aber zur Förderung der Sprachbildung, statt der Leitfäden der Gebrauch eines guten Reallesebuches zu empfehlen. Das Buch darf erst benutzt werden, nachdem der Lehrer den Lehrstoff nach sorgfältiger Vorbereitung anschaulich und frei dargestellt hat. Auch die einklassigen Schulen dürfen ein Reallesebuch benutzen. Die realistischen Stücke des belletristischen Lesebuches dienen zur Belebung und Ergänzung des Unterrichts.

Diktate sind nicht zu gestatten, ebenso ist das rein mechanische Einlernen von Geschichtszahlen, Regentenreihen usw., Länder- und Städtenamen, Einwohnerzahlen, von Namen, Merkmalen der Pflanzen, Maß- und Verhältniszahlen in der Naturlehre verboten.

19. Der Unterricht im Deutschen.

Der Unterricht im Deutschen soll die Schüler zum mündlichen und schriftlichen Gebrauch und zum Verständnis ihrer Muttersprache befähigen.

Er umfaßt die Übungen im Sprechen, Lesen u. Schreiben. Diese drei Stücke müssen auf allen Stufen in organischem Zusammenhange miteinander bleiben *und vor allen Dingen ihren Zusammenhang mit dem Sachunterricht festhalten, weil der Kern der Sprachbildung in und mit dem Sachunterricht erworben werden mufs. Die Übungen der Sprachfertigkeit sind besonders zu betonen.*

20. Die Übungen im mündlichen Ausdruck.

Die Übungen im mündlichen Ausdrucke erfordern keinen abgesonderten Unterricht. Sie nehmen ihren Stoff *vornehmlich aus dem Sachunterricht, der, wenn er methodisch richtig erteilt wird, die mündliche und schriftliche*

Sprachfertigkeit in besonderem Mafse schult und fördert. Auf der Unterstufe können sich diese Übungen an einfache, den Kindern bekannte Gegenstände, an Bilder z. B. zu den Hey schen Fabeln usw. anschliefsen. Auf der Mittel- und der Oberstufe werden auch geeignete Stücke des belletristischen Lesebuches dazu verwandt.

Ihr formelles Ziel ist, fortschreitend auf den verschiedenen Stufen, die Befähigung des Schülers zu richtiger und deutlicher Aussprache jedes einzelnen Wortes und zum freien Ausdruck seiner Gedanken *unter Überwindung der gewöhnlichen Fehler* (*namentlich der Dialektfehler*) im Gebrauche der Wortformen und in der Satzbildung und endlich die Befähigung zur freien und richtigen Wiedergabe fremder Stoffe, wie zur Ordnung und klaren Darstellung eigener Gedanken in einfacher Sprache. *Die Aufsätze müssen als reife Frucht*[1]) *vom Baum des mündlichen Sprachunterrichts abfallen. Sie entnehmen ihren Stoff dem Sprachunterricht, dem belletristischen Lesebuch und der Erfahrung der Kinder* (*sog. freie Aufsätze*).

21. Der Unterricht im Schreiben und Lesen.

Es ist gestattet, den ersten Schreib- und Leseunterricht erst im 2. Halbjahre des ersten Schuljahres zu beginnen.

Ziel ist: für die Unterstufe die Befähigung der Kinder, zusammenhängende *Lesestücke* richtig lesen und kurze Sätze nicht nur ab-, sondern auch selbständig aufschreiben zu können; für die Mittelstufe diejenige, ganze *Lesestücke* in gebundener und ungebundener Rede, in deutscher und lateinischer Schrift ohne Anstoß und sinnrichtig zu lesen, ein einfaches Diktat richtig aufzuschreiben und ein nach Form und Inhalt leichtes Sprachstück selbständig niederzuschreiben. Auf der Oberstufe sind die Kinder dahin zu führen, daß sie schwierigere *Lesestücke,* deren Inhalt ihrem Lebenskreise nicht zu fern liegt, leicht und mit

---

[1]) Vgl. den Aufsatz des Geh. Prov.-Schulrats *Klewe* in der Dez.-No. von *Schrödels* »Praxis der Volksschule«: Gegen den Aufsatzunterricht.

Ausdruck vom Blatt lesen, Diktate dieser Art fehlerfrei[1]) niederschreiben und auch größere Sprachstücke richtig wiedergeben können. Für die Übungen im Schreiben werden besondere Schreibstunden auf der Mittel- und der Oberstufe der Schule mit einem oder 2 Lehrern, sowie in den Mittelklassen der mehrklassigen Schule eingerichtet. In den Oberklassen der letzteren kann die Übung außerdem zum Gegenstand häuslicher Aufgaben gemacht werden. Ziel des Unterrichts ist die Aneignung einer sauberen, deutlichen und gewandten Schrift in allen, auch in schnell gefertigten Schriftsätzen.

Als Inhalt der Vorschriften empfehlen sich volkstümliche Sprichwörter, gute und zeitgemäße Muster von geschäftlichen Formularen und Aufsätzen.

Die Resultate eines guten Unterrichts müssen in allen Heften der Schüler (*auch in den Tagebüchern*) zum Vorschein kommen.

22. Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre.

Der Unterricht in der deutschen Sprachlehre ist nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zu dem Zweck, die Schüler zum richtigen mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache, wozu namentlich die Überwindung der Dialektfehler gehört, zu befähigen. Er ist mit dem übrigen Sprachunterricht zu verbinden und darf wöchentlich nur eine Stunde beanspruchen. Die durch die Beschränkung des grammatischen Stoffes gewonnene Zeit ist zur Pflege des mündlichen und des schriftlichen Ausdrucks und der Onomatik zu verwenden.

23. Das *belletristische* Lesebuch.

Dem Deutschunterricht im engeren Sinne liegt das belletristische (oder literarische) Lesebuch zu Grunde, dessen Stücke, je nach ihrem Inhalt, mit den übrigen Unter-

[1]) Absolute Sicherheit wird die Volksschule wohl kaum erreichen; auch die höheren Schulen erwarten von ihren 14jährigen Schülern nicht durchaus fehlerfreie Arbeiten.

richtsfächern in Beziehung zu setzen sind. Es dient, wie die sachunterrichtlichen Lesebücher zur Förderung der Lesefertigkeit, sowie zur Einführung in das Verständnis der darin enthaltenen Lesestücke und Gedichte. Die Auswahl dieser Stücke ist so zu treffen, *dafs jährlich wechselnd ungefähr 20 zur eingehenden Behandlung kommen. Die übrigen Stücke werden kursorisch gelesen.* Geeignete Sprachstücke *in Poesie und Prosa*, und zwar in Schulen mit einem oder 2 Lehrern besonders Volksliedertexte, werden auf allen 3 Stufen nach vorangegangener Besprechung auswendig gelernt und mit guter Betonung vorgetragen.

Auf der Oberstufe mehrklassiger Schulen wird das *belletristische* Lesebuch auch dazu benutzt, den Kindern Proben von den Hauptwerken der vaterländischen, namentlich der volkstümlichen Dichtung und einige Nachrichten über die bedeutendsten Dichter unseres Volkes zu geben; doch beschränken sich diese Mitteilungen auf die Zeit nach der Reformation.

Auch die neuere Literatur mufs genügend Berücksichtigung finden.[1]) *Falls andere Aufgaben der Schule nicht darunter leiden, mag auch »Wilhelm Tell« oder »Hermann und Dorothea« mit den Schülern des 8. Jahrgangs gelesen und besprochen werden. Jede Schule mufs im Besitze einer Schülerbibliothek sein. Die Lektüre dient vorzugsweise zur Vertiefung und Erweiterung des im Unterricht Gelernten.*

24. Der Rechenunterricht.

Zweck des Rechenunterrichts ist die Befähigung der Schüler zu selbständiger, sicherer und schneller Lösung von Aufgaben, die das praktische Leben erfordert. Das Rechnen ist auf allen Stufen als Übung im klaren Denken und richtigen Sprechen zu betreiben.[2])

---

[1]) S. Dichtergaben von *Rich. Lange.* Leipzig, Dürr. u. *A. Lomberg,* Auswahl neuerer Gedichte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 0,20 M.

[2]) Andere Fassung: *Ziel des Rechenunterrichts ist*, *»daß die Schüler denkend rechnen und rechnend denken lernen und neben*

Die Beziehungen des Rechnens zum Sachunterricht sind auf allen Stufen ins Auge zu fassen.

Auf der Unterstufe werden die Operationen mit benannten und unbenannten Zahlen im Zahlenraume von 1—10, sowie die *leichteren Operationen im Zahlenkreis von 1—100*, auf der mittleren *die schwierigeren Operationen dieses Zahlenkreises* und diejenigen im unbegrenzten Zahlenraume gelernt und geübt; auf der letzteren auch angewandte Aufgaben aus der Durchschnittsrechnung, Resolutionen und Reduktionen und einfache Regeldetri gerechnet. Pensum der Oberstufe sind die Bruchrechnung, die bereits auf den unteren Stufen in geeigneter Weise vorzubereiten und *in vielklassigen Schulen schon im 5. Jahrgang zu beginnen ist*, und deren Anwendung in den bürgerlichen Rechnungsarten, sowie eingehende Behandlung der Dezimalbrüche. In der mehrklassigen Schule ist das Pensum durch Aufnahme schwierigerer Fälle der bürgerlichen Rechnungsarten *(namentlich Prozent-, Zins- und Rabattrechnung) und von Aufgaben, die Versicherungsgesetze betreffend*, zu erweitern. *Doch sind diese Aufgaben nicht auf Kosten der Sicherheit und Fertigkeit im mündlichen und schriftlichen Rechnen mit den 4 Spezies in ganzen und in Bruchzahlen zu betreiben.*

Auf der Unterstufe wird in der Schule mit einem oder 2 Lehrern, soweit es sein kann, in der mehrklassigen Schule vorzugsweise im Kopfe gerechnet. Bei Einführung einer neuen Rechnungsart geht das Kopfrechnen dem Tafelrechnen voran. Bei der praktischen Anleitung ist überall die Beziehung auf das bürgerliche Leben ins Auge zu fassen; darum sind die Aufgaben mit großen und vielstelligen Zahlen zu vermeiden und die angewandten Aufgaben so zu stellen, daß sie den wirklichen Verhältnissen entsprechen. Dem Unterricht sind in allen Schulen Rechenbücher zu Grunde zu legen.

---

der Einsicht auch diejenige Fertigkeit erlangen, welche das Leben verlangt.« Hentschel.

25. Der Unterricht in der Raumlehre.

Sein Ziel ist, die Schüler mit den wichtigsten Raumgröfsen wenigstens so weit bekannt zu machen, dafs sie sie unterscheiden, zeichnen und berechnen können.

Das Pensum der Raumlehre bilden: die Linie und ihre Arten, der Winkel und seine Arten, Dreiecke, Vierecke, regelmäßige Figuren, der Kreis und seine Hilfslinien, die regelmäßigen Körper.

In den mehrklassigen Schulen ist derselbe Stoff eingehender zu behandeln.

Der Unterricht in der Raumlehre ist unter steter Bezugnahme auf das praktische Leben sowohl mit dem Rechnen wie mit dem Zeichnen in Verbindung zu setzen. Während die Schüler durch das Zeichnen die Formen der Linien, Flächen und Körper richtig anzuschauen und darzustellen geübt werden, lernen sie durch das Rechnen mit deren Maßzahlen sicher operieren, die Länge der Linien, die Ausdehnung der Flächen und den Inhalt der Körper berechnen.

26. Gesang.

Das Ziel des Gesangunterrichts ist, daß jeder Schüler nicht nur im Chor, sondern auch einzeln richtig und sicher singen könne und bei seinem Abgange eine genügende Zahl von Chorälen und Volksliedern, letztere möglichst unter sicherer Einprägung der ganzen Texte, als festes Eigentum inne habe.

Das Singen nach Ziffern und später nach Noten ist der mechanischen Methode, die aus blofsem Vorspielen und Nachsingen besteht, vorzuziehen.

27. Zeichnen.

Für das Zeichnen gelten die neuen Bestimmungen vom 12. Juni 1902.

28. Turnen.

Der Turnunterricht wird auf der Mittel- und der Oberstufe für die Knaben in je 2 Stunden wöchentlich erteilt. *Auch die Mädchen dieser Stufen erhalten 1—2 Stunden*

Unterricht im Turnen und Spielen. Für die Kinder der Unterstufe ist in vielklassigen[1]) Schulen wöchentlich eine Spielstunde anzusetzen. *Wo es die Verhältnisse ermöglichen, sollen Knaben und Mädchen der Oberstufen auch schwimmen lernen.*

---

[1]) In wenigklassigen Schulen, die auf dem Lande die Regel bilden, kommen die Kleinen ohnehin genug ins Freie; auch fehlt dem Lehrer die Zeit, den Kleinen eine besondere Turn- und Spielstunde zu geben.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Visuelle Erinnerungsbilder

beim

Rechnen.

Von

W. Barheine,
Lehrer in Magdeburg.

Pädagogisches Magazin, Heft 319.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

E. g. s.

Seit das didaktische Experiment Eingang in den Schulen gefunden hat, glauben manche Lehrer: der Stein der Weisen sei auf pädagogischem Gebiete gefunden; das Morgenrot einer neuen Zeit breche für unsere Jugend an; bald werde nicht mehr Meinung gegen Meinung stehen; einmütig würden sich alle Erzieher um das Schibboleth der neuen Methode zusammenscharen. Grau und schrecklich malt sich die Nacht der vergehenden Pädagogik in den Köpfen der Neuerer. Schnöder Drill, geistloser Verbalismus und öder Memoriermaterialismus walten in der Schule. Spitzfindige Dogmatik, müßige Spekulation, unbefugte Generalisation, rechthaberische Dialektik, blinde Methodengläubigkeit und roher Empirismus beherrschen die Lehrer. Alles, was seit den Tagen eines Pestalozzi, eines Herbart erarbeitet ist in der Pädagogik, gleiche dem sterilen Flugsande. Dagegen schaffe das didaktische Experiment immer neue Erkenntnisse. Die experimentelle Methode sei die einzig berechtigte. Betreffs der Layschen Rechtschreibversuche, die nichts Neues zu Tage förderten, schreibt ein Vertreter dieser Richtung begeistert: »Überhaupt eröffnete er damit die Aussicht, auf diese Weise neue Lehrverfahren und Lehrmittel erwerben zu können. Wer will die Tragweite dieses Fortschrittes ausmessen! Vielleicht wird man später einmal von dem Augenblick an, wo etwas vom Hauch exakter Forschung in der speziellen Didaktik zu spüren

war, eine neue Ära in der Entwicklung mancher unserer Disziplinen datieren.« [1])

Bei genauer Prüfung der sogenannten neuen Entdeckungen entpuppen sie sich nicht selten als alte Bekannte, oder, was schlimmer ist, der neue Weg erweist sich als Irrweg. Auch die Art und Weise der Durchführung der Experimente muß zuweilen Widerspruch hervorrufen. Das zeigt auch eine Abhandlung von *K. Eckhardt* über »Visuelle Erinnerungsbilder beim Rechnen. Ein Beitrag zur Didaktik des Rechenunterrichtes der Unterstufe«. [2]) Wir legen diese Abhandlung unserer Arbeit zu Grunde.

Wollen wir unsere Aufgabe richtig lösen, so müssen wir uns darüber Klarheit verschaffen, 1. was visuelle Erinnerungsbilder sind, 2. welche Bedeutung sie beim Rechnen haben. Wir haben die Resultate unserer Untersuchung mit *Eckhardts* Ansichten zu vergleichen.

»Visuelle Erinnerungsbilder« ist ein Artbegriff. Der übergeordnete Begriff ist Erinnerungsbilder. Diese wieder sind eine Art von Erinnerungen.

Was versteht man unter einer Erinnerung?

Wir machen es uns an einem Beispiele klar! Nehmen wir an, ich stehe an der Elbe. Ich sehe die Wellen dahineilen. Ich betrachte die Ufer, den Lauf des Flusses. Ich beobachte das Leben auf der Elbe. Kähne und Dampfer fahren stromauf, stromab. Mein Auge erblickt Brücken und Fähren usw. Ich habe Empfindungen und Wahrnehmungen der Elbe. Später stehe ich an einem andern Gewässer, vielleicht an einem heimatlichen Bache oder an einem Kanale. Durch den Anblick desselben werden die Wahrnehmungen reproduziert, die ich an der Elbe erhalten habe. Ich habe eine Vorstellung oder genauer Vorstellungen. Was ich früher und an einem ganz andern

---

[1]) *Itschner*. Lays Rechtschreibe-Reform. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, XXXII, S. 207.

[2]) Zeitschrift für Experimentelle Pädagogik. V. Band. Heft 1/2. Leipzig 1907.

Orte wahrgenommen habe, erscheint mir gegenwärtig. Doch die Vorstellung kann noch mit einem Zusatze bewußt werden: das, was ich mir jetzt vorstelle, ist mit dem, was ich damals an der Elbe wahrgenommen habe, inhaltlich einerlei. Ich stelle mir die Elbe vor. Ich erinnere mich der Elbe. »Die Erinnerungen sind Vorstellungen, welche früher Empfundenes, Wahrgenommenes, überhaupt Erlebtes, Vergangenes und Abwesendes als ein Gegenwärtiges erscheinen lassen, mit dem Bewußtsein, daß in der gegenwärtigen Vorstellung etwas vorgestellt wird, was mit dem Früheren, Vergangenen und Abwesenden inhaltlich einerlei ist.« [1])

Es erhebt sich die Frage: Sind nicht alle Vorstellungen Erinnerungen? Man kann um so mehr zu dieser Ansicht neigen, als die Seele ihre Inhalte nicht aus sich selbst schafft. Die Bewußtseinsinhalte schlummern nicht in unserer Seele, um bei bestimmten Gelegenheiten zu erwachen. Die Seele besitzt keine Vermögen. Außenwelt und Seele stehen in Wechselwirkung. Ohne Einwirkung der Außenwelt kein Tun der Seele. Muß da nicht das Bewußtsein der Identität der Vorstellung mit einer Wahrnehmung immer mit reproduziert werden? Wenn es so ist, kann man dann den Ausdruck Vorstellung nicht besser durch Erinnerung ersetzen, weil es sich bei jeder Vorstellung um eine Erinnerung handelt?

Es gibt eine große Anzahl von Vorstellungen, die Erinnerungen sind. Aber bei einer großen Anzahl fehlt das Bewußtsein der Identität mit Wahrnehmungen. Zwar gibt es keine Vorstellungen ohne Empfindungen und Wahrnehmungen, aber die Vorstellungen sind nicht die treuen Abbilder von Empfindungen und Wahrnehmungen. Das zeigen recht deutlich die Phantasiebilder. Ihre Elemente sind zwar auch Empfindungen und Wahrnehmungen entlehnt. Die Verbindung der Elemente ist jedoch keiner Erfahrung entnommen. Die Vorstellung einer mythischen

---

[1]) *Strümpell*, Logik. Leipzig 1881. S. 14.

Person (Zeus, Wodan) ist beispielsweise für den Menschen, der sie bildet, keine Erinnerung; denn es gibt keine Wahrnehmungen mythischer Gestalten. Zur Vorstellung wird jede Empfindung und Wahrnehmung nach Verschwinden des äußeren Reizes, nicht aber zur Erinnerung. Diese ist ein recht zusammengesetzter Vorgang. Ich erinnere mich eines Vorgangs, wenn ich genau unterscheide zwischen der jetzigen Vorstellung und der früher gemachten Wahrnehmung. Dazu kommt auch noch das Bewußtsein einer zwischen beiden liegenden abgelaufenen Zeit.

Je niedriger man den Anteil der Seele beim Zustandekommen der psychischen Produkte bewertet, desto eher wird man jener Ansicht Raum geben, Erinnerung und Vorstellung seien identisch. Daher wenden einige Physiologen der Gegenwart Vorstellung und Erinnerung als gleichbedeutend an, oder sie ersetzen Vorstellung durch Erinnerung. Ihnen ist die Erinnerung das Wiederaufleben der sensorischen und motorischen Elemente der ursprünglichen Wahrnehmung. Die Erinnerungsbilder sind in irgend einer Weise im Gehirn niedergelegt. *Eckhardt* ist Anhänger dieser Richtung. Er spricht von Vorstellung und in derselben Bedeutung von Erinnerung. Er will von visuellen Erinnerungsbildern schreiben, ersetzt aber den Ausdruck auch durch »Vorstellungen visueller Art«, ohne irgendwo anzudeuten, daß hier ein Unterschied zu machen sei. Beides ist ihm dasselbe.

Ein Erinnerungsbild ist eine Vorstellungsverknüpfung, die aus einem Wahrnehmungsbilde, aus einer Anschauung entstanden ist. Beim Erinnerungsbilde erscheinen also wie bei der Anschauung die einzelnen Teile geordnet.

Nun zu den Arten der Erinnerungsbilder!

Angenommen, ich habe die Vorstellungen eines Gemäldes, einer Wiesenfläche oder eines Kreises. Die Vorstellungen sind entstanden aus Empfindungen und Wahrnehmungen des Gesichtes. Es sind visuelle Vorstellungen.

Ich stelle mir die Melodie eines Liedes vor. Die Vorstellung ist aus Gehörsempfindungen und -wahrnehmungen entstanden. Wir haben es hier mit einer akustischen Vorstellung zu tun. Mir schweben die Tätigkeiten des Schlittschuhlaufens, des Tanzens oder Kletterns vor. Es handelt sich um Vorstellungen, die vielleicht vorwiegend aus Empfindungen stammen, die durch Bewegungen unseres Körpers gebildet sind. Diese Vorstellungen nennt man motorische. Analog bezeichnet man die Erinnerungsbilder als visuelle, akustische und motorische. Meistens ist jedoch eine Vorstellung und entsprechend das Erinnerungsbild aus Empfindungen entstanden, die verschiedenen Sinnesgebieten angehören. Die Komplexion Schlittschuhlaufen enthält folgende Teile:

1. Gesichtsvorstellungen der Tätigkeit,
2. Gehörsvorstellungen, durch Reibung der Schlittschuh auf der Eisfläche verursacht,
3. Bewegungsvorstellungen, durch die Bewegungen meines Körpers bedingt.

Die Teile der Komplexion können noch vermehrt werden, wenn ich gleichzeitig an das Wort »Schlittschuhlaufen« denke. Es kommen hinzu:

4. Gesichtsvorstellungen des geschriebenen oder gedruckten Wortes,
5. Gehörsvorstellungen des gesprochenen Wortes,
6. Schreibbewegungsvorstellungen des geschriebenen Wortes,
7. Sprechbewegungsvorstellungen des gesprochenen Wortes.

Die einzelnen Teilvorstellungen brauchen jedoch nicht den gleichen Anteil am Zustandekommen der Komplexion zu haben. Vielmehr wird es wohl in der Regel so sein, daß eine Vorstellung oder einzelne Vorstellungen vorherrschen. Wenn ich an mein Schlittschuhlaufen denke, können die Bewegungsvorstellungen vorherrschen. Stelle ich mir das Laufen anderer vor, gebührt den Gesichtsvorstellungen der Vorrang. Auch die Gehörsvorstellungen

können den ersten Platz behaupten, wenn die Vorstellung auf Wahrnehmungen zurückzuführen ist, bei welchen ich die Schlittschuhläufer nicht sehen konnte. Bei den angeführten Beispielen liegt die Ursache für das Hervortreten einer Vorstellungsart in der Außenwelt.

Die Ursachen für das Überwiegen eines Sinnesgebietes in Vorstellungen und Erinnerungen können auch in physiologischen Verhältnissen liegen. Denken wir uns, es solle das Wort »Rose« von Schülern des 1. Schuljahres geschrieben werden, so kann man bei der Niederschrift ein verschiedenes Verhalten beobachten. Manche schreiben zuerst: »ro Se«. Sie betrachten das Wort einen Augenblick. Dann schreiben sie: »Ro Se«. Zuletzt: »Rose«. Diese Schüler verlassen sich auf ihr Auge. Die Gesichtsvorstellungen sind bei ihnen besonders lebhaft. Oder ihr Verhalten wird durch Schreibbewegungsvorstellungen bestimmt, vielleicht auch durch Gesichts- und Schreibbewegungsvorstellungen gemeinsam. Andere Kinder sprechen sich das Wort langsam und leise vor. Sie haben besonders klare und deutliche Gehörs- oder Sprechbewegungsvorstellungen.

Drobisch berichtet von einem vierzehnjährigen Menschen, der seines Sprachorgans nur sehr unvollkommen mächtig war und nur stockend und stotternd vorlesen konnte, aber sehr lebhafte Gesichtsvorstellungen hatte. Er besaß »eine so ganz erstaunliche Fähigkeit, sich die Folge der Buchstaben und Worte anzueignen, und sie dann, wie in eine innere Anschauung versunken, an sich vorüber gehen zu lassen, daß, wenn man ihm zwei bis drei Minuten gönnte, um ein gedrucktes Oktavblatt zu durchlaufen, er dann fähig war, aus dem bloßen Gedächtnis die einzelnen Worte ebenso herauszubuchstabieren, als ob das Buch aufgeschlagen vor ihm läge. Selbst wenn man einige Zeilen übersprang, und ihm die Anfangsworte der neuen Zeile vorsagte, las er dann, sich in seinem innern Bilde bald zurechtfindend, ungestört fort, und das alles ohne sichtbare Anstrengung unter kindischem

Lachen«.[1]) Von *Beethoven* wird erzählt, daß er im Gehen komponierte und keine Note schrieb, bevor er das Stück in seinem Kopfe vollständig beendet hatte. *Stricker* sagt: »Wenn ich ruhig sitze, die Augenlieder und die Lippen schließe, dann irgend einen mir wohlbekannten Vers durch meine Gedanken ziehen lasse, und dabei auf meine Sprachwerkzeuge acht gebe, so kommt es mir vor, als wenn ich gleichsam innerlich mitreden würde.« [2]) Im ersten Beispiel sind die Gesichts-, im zweiten die Gehörs- und im dritten die Bewegungsvorstellungen herrschend.

Danach unterscheidet man den Gesichts-, Gehörs- und Bewegungstypus, oder den visuellen, akustischen und motorischen Typus. Sind mehrere Typen vereinigt, redet man vom gemischten Typus. Je nachdem sich die Typen auf Anschauungen, Vorstellungen, Erinnerungen oder auf Reproduzierbarkeit der Vorstellungen beziehen, bezeichnet man sie als Anschauungs-, Vorstellungs-, Erinnerungs- oder Gedächtnistypen. D i e U r s a c h e f ü r d a s H e r v o r t r e t e n v o n T y p e n liegt besonders in der feinen Ausbildung der betreffenden Sinnesgebiete. Diese ist entweder eine angeborene oder durch Übung erworbene Eigenschaft, oder auch beide Faktoren wirken zusammen.

Man kann nun im Zweifel darüber sein, 1. ob bei den meisten Menschen ein Typus vorherrscht, oder ob es nur bei einzelnen der Fall ist, 2. ob der vorherrschende Typus konstant ist, oder ob bei wechselnden Fällen die Typen bei demselben Menschen wechseln. Jedenfalls wird das letztere der Fall sein. Sichere Ergebnisse liegen darüber nicht vor.

Man fordert möglichste Berücksichtigung der Typen im Unterricht. Daher untersucht man gegenwärtig Schulklassen auf ihre Typen hin und erwägt, wie diesen in den einzelnen Fächern Rechnung zu tragen sei. Wir stehen der einseitigen Kultivierung der Typen skeptisch

---

[1]) *Drobisch*, Empirische Psychologie. Hamburg und Leipzig 1898. S. 95.

[2]) *Lay*, Experimentelle Didaktik. Leipzig 1905. S. 179.

gegenüber, meinen vielmehr, daß, wenn möglich, alle Sinnesgebiete zu berücksichtigen seien. Auch im Rechnen sind neben den visuellen die akustischen und motorischen Vorstellungen nicht unbedeutend.

Aufgabe des Rechenunterrichtes ist es, dem Schüler Einsicht zu verschaffen in unser Zahlensystem und ihn auf Grund dieser Einsicht zu befähigen, Aufgaben, wie sie ihm später entgegentreten, zu lösen. Das Zahlensystem stellt sich als ein Reihengewebe von unter- und übergeordneten Zahlbegriffen dar. Die Zahlbegriffe sind aus Zahlvorstellungen entstanden. Daraus ergeben sich die Teilaufgaben des Rechenunterrichtes: 1. Bildung von Zahlvorstellungen, 2. Bildung von Zahlbegriffen, 3. Bildung von Zahlreihen, 4. Anwendung der Zahlen in Aufgaben.

Welchen Zweck haben nun dabei die visuellen Erinnerungsbilder zu erfüllen?

Hören wir darüber *Eckhardt:* »Das Rechnen hat es mit Zahlbegriffen zu tun. Begriffe sind nicht vorstellbar; sie können nur dann sinnliche Existenz erhalten, wenn eine Individualvorstellung als Repräsentanten über die Schwelle des Bewußtseins tritt. So kommt es, daß die rein logische Tätigkeit des Rechnens von verschiedenen Vorstellungen begleitet ist.« Hiernach sollen die Erinnerungsbilder die Vertreter des Zahlbegriffs sein. Im Hinblick auf die visuellen Erinnerungsbilder soll nun zu zeigen versucht werden, »welche Bedeutung sie für das Zahlengedächtnis« haben, inwieweit sie eine Rolle bei den Rechenoperationen spielen, und ob sie einer Beeinflussung durch den Rechenunterricht zugänglich sind.« [1]) Die Untersuchung ergibt: »Die visuellen Erinnerungsbilder zeigen sich als wertvolle Hilfen des Zahlengedächtnisses. Auch die ersten Rechenoperationen können durch die visuellen Erinnerungsbilder erleichtert werden.« [2])

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 1.
[2]) *Eckhardt* a. a. O. S. 2.

Die visuellen Erinnerungsbilder sollen Vertreter des Zahlbegriffs sein. Wenn also den Kindern des 1. Schuljahres das Zahlwort »zehn« genannt wird, so soll dieses Wort das Zahlbild der Zehn ●● ●● ●● ●● ●● reproduzieren. Dieses Bild soll dann Reproduktionsmittel der Zahl 10 sein. Oder den Kindern des 2. Schuljahres wird das Wort »sechsunddreißig« gesagt. So soll durch das Wort die Ziffer reproduziert werden, und diese soll die Zahl ins Bewußtsein zurückführen. Nach *Eckhardt* soll die Reproduktion auch folgendermaßen verlaufen: Die Kinder stellen sich eine lange Reihe vor, vielleicht bis 100. Aus der Reihe tritt die Ziffer 36 mehr oder weniger deutlich hervor.[1]) Hier verläuft die Reproduktion in nachstehender Folge: 1. Zahlwort, 2. Reihe von Ziffern, 3. Ziffer, 4. Zahl. In allen diesen Beispielen handelt es sich also um Reproduktionen.

Weiterhin sollen die visuellen Erinnerungsbilder das Zahlengedächtnis unterstützen. Das Gedächtnis ist die Fähigkeit unserer Seele, »unbewußt gewordene Vorstellungen psychischer Phänomene wieder bewußt zu machen«.[2]) Nun wird das wieder bewußt, das mit einem andern, das uns bewußt ist, oder leicht bewußt wird, verbunden ist. Das bewußte oder leicht bewußtwerdende psychische Phänomen ist dann Reproduktionsmittel der bewußt zu machenden psychischen Erscheinung. Auch in diesem Falle handelt es sich um die Reproduktion. Wie vorhin soll das visuelle Erinnerungsbild die Zahl reproduzieren.

Auch in der letzten Forderung kommt die Reproduktion in Betracht. Hier sollen die visuellen Erinnerungsbilder Operationen oder Teile derselben reproduzieren.

Doch in jedem von den angegebenen Fällen kommen zu den dort genannten Reproduktionen noch andere. Es

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 9.

[2]) Dr. *Felsch*, Hauptpunkte der Psychologie. Cöthen 1904. S. 214.

handelt sich ja um Erinnerungsbilder. Die Kinder müssen also die Wahrnehmungen, aus denen sie entstanden sind, reproduzieren. Sie müssen sie auch von der jetzigen Vorstellung unterscheiden, und sie müssen das Bewußtsein haben, daß zwischen Wahrnehmung und Vorstellung Zeit verflossen ist. Dabei sollen sie auch noch rechnen, wiederum Reproduktionen vornehmen. Hier erkennen wir wieder, daß *Eckhardt* glaubt, Erinnerungen und Vorstellungen seien identisch, ja, daß er gar nicht weiß, daß manche Physiologen etwas anderes unter Erinnerung verstehen als die meisten Psychologen. Sonst hätte er jedenfalls angegeben, was bei ihm Erinnerung und Erinnerungsbild bedeuten.

Die Bedeutung der sogenannten visuellen Erinnerungsbilder liegt also darin, daß sie Reproduktionsmittel der Zahl sein sollen. Die hier in Betracht kommenden sind: Zahlbild, Ziffer, Zifferreihe und Sachvorstellung. Wir haben also zu untersuchen, ob sie gute Reproduktionsmittel der Zahl sind.

Die Reproduktion ist die Zurückführung der Vorstellungen ins Bewußtsein. Was in das Bewußtsein zurückgeführt werden soll, muß schon im Bewußtsein gestanden haben. Zwar würde jede einzelne Vorstellung unverändert in unserem Bewußtsein beharren, wenn sie nicht durch andere Störungen erfahren müßte. Nun drängen sich aber unserer Seele immer neue Bilder auf. Jeder einzelne Vorstellungsakt schließt durch seinen Inhalt jeden andern von sich aus. So müssen die alten Vorstellungen beim Auftreten der neuen weichen. Sie werden unbewußt. Doch ist die Möglichkeit ihrer Rückkehr gewährleistet. Nach dem Gesetze der Beharrung tritt eine verdrängte Vorstellung, nachdem die zurückdrängende Kraft aufgehört hat zu wirken, von selbst in das Bewußtsein zurück. Jede zurückkehrende Vorstellung kann auch noch andere nach sich ziehen. Infolge der Einfachheit der Seele werden zwischen den einzelnen Bestandteilen des Bewußtseinsinhaltes unzählige Zusammenhänge ge-

schaffen, die auch mit dem Unbewußtwerden nicht verloren gehen. Kehrt nun eine Vorstellung in das Bewußtsein zurück, so führt sie alle diejenigen, die mit ihr zusammenhängen, mit sich. Diesen Vorgang nennt man Reproduktion.

Einige Beispiele! Ich sehe die Ziffer »8«. Sie reproduziert in meinem Bewußtsein das gesprochene Wort »acht«. Es können auch noch bewußt werden: die Sprechbewegungs- und die Schreibbewegungsvorstellungen der Acht. Die Gesichtsvorstellung hat also die übrigen reproduziert. Das ist nur möglich, wenn eine Verbindung zwischen den Vorstellungen bestanden hat. Wie ist sie entstanden? Ich habe vielleicht die Ziffer geschrieben und gleichzeitig dabei »acht« gesprochen. Die vier Vorstellungen haben gleichzeitig in meinem Bewußtsein gestanden. Das ist möglich gewesen, weil sie als heterogene Vorstellungen sich nicht gegenseitig stören. Da die Seele ein einfaches Wesen ist, fallen die Vorstellungen in einen Akt zusammen: Ziffer »8«. Ein Kind hat in der Schule die Ziffer gelernt. Es hat sie geschrieben und gesprochen. Es sind also jene Vorstellungen gleichzeitig im Bewußtsein des Kindes gewesen. Es wird kurz darauf nach dem Namen der Ziffer gefragt und kann keine Antwort geben. Erst nachdem Ziffer und Wort längere Zeit geübt worden sind, wird die Verbindung zwischen den einzelnen Vorstellungen fester. So ergeht es uns immer mit heterogenen Vorstellungen. Ihre Reproduktion wird erst sicher nach tüchtiger Übung.

Weit besser gelingt die Reproduktion homogener Vorstellungen. Homogene Vorstellungen enthalten Gleiches und Ungleiches. A und B seien solche. Das Gleiche bezeichnen wir mit x, das Ungleiche mit y. Beide Vorstellungen sollen im Bewußtsein stehen. Enthielten sie nur das Gleiche x, so würden sie zu einer Vorstellung verschmelzen. Das Ungleiche y widerstrebt der Vereinigung, führt zur Hemmung. Ein Teil der Intensität der Vorstellungen wird unwirksam gemacht. Es bleibt nur

ein Rest übrig. Nun ist der Gegensatz gemildert. Die beiden Vorstellungen verschmelzen. Sie werden zusammengehalten durch das Gleiche. Je mehr Ungleiches sie enthalten und je unklarer sie sind, desto stärker ist die Hemmung, desto kleiner sind die Intensitätsreste, desto schwächer ist die Vereinigung. Tritt nun die Vorstellung A durch irgend eine Ursache in das Bewußtsein, so führt sie die mit ihr verschmolzene Vorstellung B mit. Die Reproduktion auf Grund der Verschmelzung gelingt leichter als die auf Grund von Komplikationen. Hier bedarf es nicht der mechanischen Übung.

Diese Art der Reproduktion kann im Rechenunterricht eine Quelle von Fehlern werden. Da hört man: $6+7=12$. Hier wird die Aufgabe $6+6=12$ die Ursache der Reproduktion. Weiter: $11-9=3$. $16+7=13$ usw. Oder: die Kinder sollen 63 schreiben und schreiben 36. Solche Fehler sind infolge der Verschmelzung fast unausrottbar. Sie treten meistens da auf, wo der Lehrer Sklave des Stoffes werden muß, wo Unterrichtsziele vorgeschrieben werden, die mit dem besten Willen nicht zu erreichen sind. Sie lassen sich vermeiden durch »Klarheit des Einzelnen«.

Doch damit ist nicht genug geschehen. Die Reproduktion einzelner Vorstellungskomplexe ist im Rechnen, wie überhaupt im Unterrichte, nicht die wichtigste. Wir gebrauchen meistens mehrere, ganze Reihen von Vorstellungen, oder wir gelangen erst durch das Durchlaufen einer Reihe zu der gewünschten Vorstellung. Wir müssen unser Augenmerk darauf richten, daß richtige, psychologische Reihen reproduziert werden.

Eine Vorstellungsreihe ist eine Aufeinanderfolge von solchen Vorstellungen, die inhaltlich zusammen gehören, bei welcher jedes Glied eine bestimmte Stelle zwischen zwei andern Gliedern einnimmt und die Glieder in abgestuften Intensitätsgraden verschmolzen sind. Z. B.: 1 2 3 4 5 6 bis 10; 1 3 5 7 9; 2 . 4 6 8 10; 1 4 7 10; 2 5 8; 3 6 9; 10 9 8 7 6 bis 1; 9 7 5 3 1 usw.

1.1, 2.1, 3.1 usw., 1.2, 2.2, 3.2 usw.; 1 in 1, 1 in 2, 1 in 3 usw.; 2 in 2, 2 in 4, 2 in 6 usw., 1:1, 2:2, 3:3 usw., 2:1, 4:2, 6:3 usw.; $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{3}$, $\frac{1}{4}$ bis $\frac{1}{10}$; $\frac{2}{2}$, $\frac{2}{3}$, $\frac{2}{4}$ usw. Die Ordnung wird in diesen Reihen durch regelmäßige Zu- und Abnahme herbeigeführt. Die Reproduktion der Reihe kann vom Anfangsgliede, vom Endgliede oder von einem Mittelgliede aus erfolgen. Wird eine Reihe vom Anfangsgliede aus reproduziert, so erfolgt der Ablauf der Glieder successiv in voller Klarheit. Bei der Reproduktion vom Endgliede aus erscheint die Reihe simultan in abgestufter Klarheit. Wird ein Mittelglied als Ausgangspunkt angenommen, so erscheinen die vorhergehenden Glieder simultan in abgestufter Klarheit, die nachfolgenden successiv in voller Klarheit. Die Ursache dieser Reproduktionen liegt in der Verschmelzung in abgestuften Intensitätsresten. Tritt nämlich zu der Vorstellung A die Vorstellung B, so läßt die Klarheit von A nach. Es bleibt nur ein Rest von A übrig = a. Mit diesem verschmilzt B. Kommt C hinzu, so verschmilzt es mit dem Rest von B = b und mit einem Reste von A = a^1. a^1 ist kleiner als a. Die weitere Verschmelzung ist aus folgendem Schema ersichtlich:

$$
\begin{array}{lllll}
A \\
a & B \\
a^1 & b & C \\
a^2 & b^1 & c & D \\
a^3 & b^2 & c^1 & d & E.
\end{array}
$$

Die Reproduktion vom Anfangsgliede geschieht folgendermaßen: A hebt durch a B. C steigt durch a^1 und b ins Bewußtsein usw. Bei der Reproduktion vom Endgliede aus hebt E alle mit ihm verschmolzenen Reste: $a^3\,b^2\,c^1$ d. Mit ihnen werden gleichzeitig die Vorstellungen A B C D bewußt. Die Intensität richtet sich nach dem Grade der Verschmelzung mit E. Die Größe der Reste nimmt von d nach a^3 ab, folglich auch die Intensität von E nach A. Die Reproduktion vom Mittelgliede aus erklärt sich aus dem Schema demnach leicht.

Die *Sicherheit der Reproduktion* ist von der Größe der Intensitätsreste abhängig. Je länger die Reihe, desto kleiner werden die Reste. Wird der Rest gleich Null, so ist damit die Verschmelzung aufgehoben. Die Reihe löst sich auf. Daher dürfen nicht zu lange Reihen gebildet werden. Lange Reihen sind zu gliedern in Haupt- und Nebenreihen.

In Hinsicht auf die psychologische Reihe ist es unrichtig, die Zahlenreihe von 1—100 aus Einheiten aufzubauen und den Kindern einzuprägen. Denken wir uns, diese Reihe solle den Kindern dunkel vorschweben. Sie müssen also das Endglied 100 ins Bewußtsein heben. Dann erscheint die Reihe simultan in abgestufter Klarheit. Bei der Menge der gleichzeitigen Vorstellungen entstehen aber nur Hemmungen. Sie müssen ins Maßlose steigen, wenn ich mir in dieser Reihe nun eine bestimmte Zahl, z. B. 36 vorstelle, die Reproduktion also mit dem Mittelgliede beginne. Ob das Resultat bei Anwendung der Ziffer sich günstiger gestaltet, wird sich weiter unten zeigen.

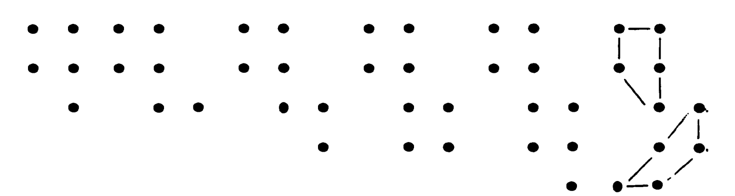
Im Rechnen spielen auch die *sich kreuzenden Reihen* eine große Rolle. Es sind solche, die ein oder mehrere Glieder gemeinsam haben, sonst aber verschieden sind, z. B.

$$\begin{array}{ccccc} & & a & & \\ & & b & & \\ \mathfrak{a} & \mathfrak{b} & c & \mathfrak{d} & \mathfrak{e} \\ & & d & & \\ & & e & & \end{array}$$

Bei der Reproduktion der Reihe a b c d e kann nach c leicht $\mathfrak{d}$ $\mathfrak{e}$ folgen, weil c mit $\mathfrak{d}$ $\mathfrak{e}$ verknüpft ist. Die Reproduktion von $\mathfrak{a}$ bis $\mathfrak{e}$ kann von c ab nach e verlaufen. Die meisten Zahlen stellen Kreuzungspunkte für verschiedene Reihen dar. Daraus können sich mancherlei Fehler ergeben. Z. B. 24 : 4 = 8. Die 24 liegt sowohl in der Reihe 1 . 6, 2 . 6 usw., als auch in der Reihe 1 . 8, 2 . 8 usw., ferner in den daraus abgeleiteten: 6 : 1, 12 : 2

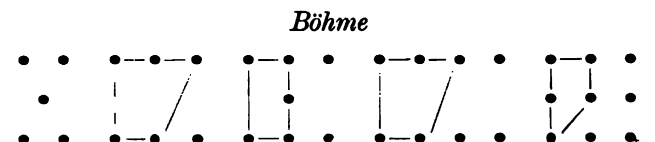
usw., und 8:1, 16:2 usw. Das Kind gerät aus der 6-Reihe in die 8-Reihe.

Nachdem wir das Wesen der Reproduktion erörtert haben, kehren wir zu unserer Aufgabe, der Reproduktion der Zahl durch Zahlbild, Ziffer und Zifferreihe zurück! Wir betrachten zunächst die **Reproduktion der Zahl durch Zahlbild.** Beispielweise solle das gesprochene Wort »fünf« das Zahlbild der Fünf reproduzieren und dieses die Zahl selbst. Es müßte also ein Zusammenhang bestehen zwischen Zahlwort, Zahlbild und Zahl. Zahlwort und Zahlbild sind heterogene Vorstellungen. Sie können sich assoziieren, wenn sie öfter gleichzeitig im Bewußtsein stehen. Für das Gelingen der Reproduktion ist es jedoch von Bedeutung, daß das Zahlwort »fünf« nicht noch mit andern Zahlbildern zusammentreffe und kompliziert werde. Geschähe es doch, so würde das Zahlwort die sämtlich mit ihm verbundenen Zahlbilder ins Bewußtsein heben. Diese würden sich gegenseitig hemmen, weil sie homogene Vorstellungen sind. *Eckhardt* verwendet die Dienstbachschen Zahlbilder. Es kommen hier in Betracht:

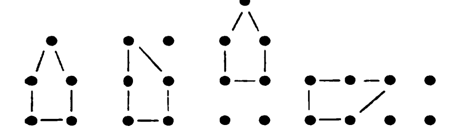


Bei der Zehn ergeben sich zwei verschiedene Bilder der Fünf. Von diesem Falle abgesehen, entsprechen sie obiger Anforderung. Schlimmer ist es bei einigen quadratischen Zahlbildern:

Böhme



Sobelewsky



Hier erscheint fast mit jedem neuen Bilde eine neue Anordnung.

Am verwerflichsten ist es, mehrere Arten von Zahlbildern nebeneinander zu verwenden, wie es manche Rechenbuchverfasser der Gegenwart fordern. Zahlbilder, bei denen immer dasselbe Bild für dieselbe Zahl beibehalten wird, sind bis heute nicht erfunden worden.

Wir haben bis jetzt nur die Reproduktion von Zahlwort und Zahlbild berücksichtigt. Doch damit ist nicht genug geschehen. Die Zahl wird ja mit dem Zahlbilde nicht zugleich wahrgenommen, kann überhaupt nicht wahrgenommen werden. Das Zahlbild soll sie reproduzieren. Befördert es diese Reproduktion, so ist es brauchbar. Gibt es hingegen Anlaß zu großen Hemmungen, so hat es keinen Wert.

Wollen wir in diesem Punkte zur Klarheit kommen, so müssen wir uns das Wesen der Zahl vergegenwärtigen. In den Zahlbildern wird die Zahl durch gleiche Punkte in bestimmter räumlicher Ordnung versinnlicht. Die Gleichheit der Dinge ist zur Bildung der Zahl nicht unbedingt nötig. Können wir doch die verschiedensten Dinge zahlenmäßig auffassen. Sehe ich eine Kirsche, eine Stachelbeere und eine Birne, so kann ich sie als 3 Früchte bezeichnen. Ich spreche von 5 Fingern einer Hand. Die einzelnen Finger sind aber recht verschieden. Stuhl, Baum und Stein sind 3 Dinge. Die genannten Dinge liefern gleichartige Vorstellungen. Sie enthalten Gleiches und Ungleiches. Nun darf allerdings das Ungleichartige nicht zu groß sein, sonst setzen die Vorstellungen der zahlenmäßigen Auffassung Schwierigkeiten entgegen. Ein Kind wird wohl niemals durch »Stuhl, Baum, Stein« zur Zahlvorstellung 3 gelangen. Nur dem Erwachsenen ist es möglich, von der Verschiedenheit der Dinge zu ab-

strahieren. Aus diesem Grunde wählt man gleiche oder möglichst gleiche Dinge zur Zahlbildung. Sie liefern homogene Vorstellungen.

Liefern gleiche Dinge nicht gleiche Vorstellungen? Gleiche Vorstellungen verschmelzen bei ihrem Zusammentreffen im Bewußtsein zu einer Vorstellung. Entsteht nun nicht die Vorstellung »eins«? Das ist nicht anzunehmen. Die gleichen Dinge erscheinen in der Außenwelt räumlich getrennt. Wir haben die Vorstellung des Auseinander, Zwischeneinander und Nebeneinander. Jeder Gegenstand wird von dem andern unterschieden, so auch die Vorstellung des Gegenstandes von der des andern. Um die Entstehung dieser Merkmale des Räumlichen zu begünstigen, trennt man die Punkte, Kugeln und Würfel der Veranschaulichungsmittel durch kleine Zwischenräume. Bilden mehrere gleiche Dinge eine kontinuierliche Größe, so ist die Unterscheidung erschwert. Aus diesem Grunde sind die Tillichschen Rechensäulen keine guten Veranschaulichungsmittel.

Wir sehen, zur Bildung der Zahl eignen sich gleichartige, voneinander getrennte Dinge. Ist aber eine bestimmte Ordnung der Dinge im Raume erforderlich?

Hier kann uns schon das Verfahren des Erwachsenen belehren. Überall, wo er größere Mengen nach ihrer Zahl auffassen will, bedient er sich bestimmter Ordnungen. Der Kassierer ordnet beim Zählen des Geldes die gleichen Münzen in Reihen an. In den Geldschränken der Banken liegen die Münzen in Rollen zusammen. In der Post sind Postkarten und Postanweisungen in Päckchen geordnet. Die Briefmarken bilden zusammenhängende Bogen. Blicken wir in die Geschäftsräume des Kaufmannes, des Handwerkers! Überall ist das Viele nicht eine regellose Masse, sondern wohl übersehbar zusammengestellt. Als ordnendes Prinzip erscheint hier immer die Reihe. Für den Unterricht der Kinder hat man künstliche Ordnungen geschaffen: Quadrate, Dreiecke, Typen u. dgl. Die wunder-

lichsten Zusammenstellungen bieten sich dem Auge dar. Man sieht, daß die Meinung weit verbreitet ist, solche Anordnungen seien gute Reproduktionsmittel der Zahl. Ob diese Ansicht richtig ist, wird sich zeigen, wenn wir die Entstehung der Zahl verfolgen und damit zum Wesen der Zahl gelangen.

Welches ist die erste Zahl, die von kleinen Kindern gebildet wird? Meistens nimmt man stillschweigend an, daß es die Eins sei. Man wird in dieser Ansicht bestärkt durch die Meinung mancher Philosophen, die die Zahl als Einheiten *(Hobbes)* oder die successive Addition von einem zu einem betrachten *(Kant)*. *Wilk*[1]) glaubt, die Zwei sei die erste Zahl. Doch dieser Standpunkt ist wohl nicht haltbar. Als Beziehungsbegriff setzt die Zwei die Eins voraus. Die Erfahrung hat gelehrt, daß vor der Vorstellung der Eins die des Vielen entsteht. Dreijährige Kinder besitzen diese Vorstellung häufig, ohne die Vorstellung des Einen zu haben.[2]) Im Gegensatz zur Vorstellung der Vielheit erwächst die der Einheit.

Häufig beobachtet man bei kleinen Kindern, die wach in ihrem Bettchen liegen, daß sie aufmerksam die Finger einer Hand betrachten. Dabei halten sie die Finger nicht still, sondern bewegen bald den einen, bald den andern und richten den Blick auf den bewegten. Dadurch entsteht eine Vorstellung des bewegten Fingers. Die Betrachtung der Finger nacheinander bewirkt die Entstehung einer Reihe. Es bildet sich folgende Reihe: Daumen, Zeigefinger, Mittelfinger, Ringfinger, kleiner Finger. (Selbstverständlich kennen die Kinder diese sprachlichen Bezeichnungen nicht. Sie sind hier nur zur Unterscheidung gewählt.) Bald tritt der eine Finger, bald der andere mit größerer Klarheit ins Bewußtsein, je nachdem, welcher zuerst wahrgenommen wird. Dieser wird an den Anfang der Reihe gesetzt. Dadurch erfährt die Reihe mannig-

---

[1]) *Wilk*, Das Werden der Zahlen und des Rechnens im Menschen usw. Jahrb. d. Vereins f. wiss. Pädag. XXXV, S. 238.

[2]) Dr. *Felsch* a. a. O. S. 250.

fache Abänderungen. Jetzt ist dieser, jetzt jener erstes Glied. Jedes Glied verschmilzt auf gleiche Weise mit jedem andern. Die Reproduktionen der Reihen kreuzen sich. Das bestimmte Zwischen, die Vorstellung des Räumlichen, und das bestimmte Nacheinander, die Vorstellung des Zeitlichen, verschwinden. Es bleibt nur die unbestimmte Vorstellung des Vielen. Gleichzeitig entsteht auch die Vorstellung des Gleichartigen. Alle Glieder der Reihe sind Finger. Die Vorstellung des Vielen in Verbindung mit der Vorstellung des Gleichartigen bildet die Komplexion: viel Finger. Bei dem Beispiel »Stuhl, Baum, Stein« ist wohl auch eine Reihenbildung möglich. Die Ungleichheit der Dinge bewirkt jedoch eine allzugroße Hemmung. Die Intensitätsreste werden zu klein und daher die Verschmelzung zu locker. Andere Glieder schieben sich zwischen die Reihe. Die Reihe wird zerrissen, oder es kommt wenigstens nicht zur Vorstellung des Gleichartigen und des Vielen.

Soll nun aus der Vorstellung des Vielen die des Einen entstehen, so muß eine Sonderung des Vielen eintreten. Das Eine muß dem Vielen gegenübertreten. In unserem Beispiel kann jeder Finger von dem andern unterschieden werden. Er nimmt zwar bei den vielen Abänderungen der Reihe verschiedene Stellungen ein, aber der betreffende Finger bleibt immer derselbe. Er kommt unter allen Gliedern nur einmal vor. Er ist Eins von dem Vielen. So entsteht die Vorstellung »ein Finger«. Sie bedeutet den bestimmten Finger einmal vorgestellt.

Weiterhin können auch nun 2 Finger dem Vielen gegenübertreten. Es wird erkannt, daß das Gleichartige zweimal in dem Vielen enthalten ist. Das führt zu der Zahlvorstellung »2 Finger«. D. h. das Gleichartige »Finger« zweimal vorgestellt. So erscheinen die Zahlen 1, 2 als Multiplikatoren eines Reihengliedes. Die Zahl ist also ein Multiplikator, der die Vorstellung des Gleichartigen zum Multiplikanden hat, nicht nur eine Synthese von Einsen. »Noch mehr wäre zu sagen gegen die falsche

Ansicht der Zahlen, als ob sie Summen von Einheiten wären. Das sind sie ebensowenig, als Summen Produkte sind. Zwei heißt nicht zwei Dinge, sondern Verdoppelung, gleichviel ob das Verdoppelte Eins oder vieles Vieles ist. Der Begriff von einem Dutzend Stühle faßt nicht zwölf Vorstellungen einzelner Stühle in sich, sondern er enthält nur zwei Vorstellungen: den Allgemeinbegriff Stuhl und die ungeteilte Verzwölffachung.« [1])

Wir sehen: Die Vorstellung des Vielen entsteht auf Grund von Reihen. Der Fortschritt der Zahlen als Multiplikatoren erzeugt eine neue Reihe. Selbst wenn man die Zahl als Summe des Gleichartigen auffaßt, entsteht durch den successiven Fortschritt der Summanden auch eine Reihe. Will man also die Zahlvorstellungen mit Hilfe künstlicher Rechendinge bilden, so müssen diese Reihen zeigen.

Wie vollzieht sich nun die **Reproduktion der Zahl** durch das Veranschaulichungsmittel? Vorausgesetzt werden muß, daß das Kind die Zahl, die reproduziert werden soll, gebildet haben muß. Wir betrachten folgendes Beispiel: Das Kind sieht fünf Kugeln der russischen Rechenmaschine. Der Anblick der Kugeln, genauer das schnelle Durchlaufen der Reihe nach verschiedenen Richtungen, erzeugt die Vorstellung des Vielen. Das erste Glied der Reihe wird festgehalten und dem Vielen gegenübergestellt. Es wird fortgeschritten zum zweiten Gliede. Durch rücklaufende Reproduktion erscheinen beide Glieder simultan. Zwei Glieder werden dem reproduzierten Vielen gegenüber gestellt. Nun wird zum dritten Gliede weitergeschritten. Es wiederholen sich die Vorgänge wie beim zweiten usw. Nach vielfacher Wiederholung erfolgen diese psychischen Vorgänge in kürzester Zeit. Ist die Zahlvorstellung durch Addition der Einheiten entstanden, verläuft die Reproduktion folgendermaßen: 1. Festhalten des ersten Gliedes, 2. Fortschritt zum zweiten, 3. Rücklaufende

---

[1]) *Herbart*, Umriß päd. Vorlesungen. Hartensteinsche Ausgabe X, S. 302.

Reproduktion und simultane Auffassung von zwei Gliedern, 4. Fortschritt zum dritten Gliede, 5. simultane Auffassung von drei Gliedern usw. Noch schwieriger gestaltet sich die Reproduktion, wenn die Kugeln der Rechenmaschine nicht wahrgenommen werden, sondern nur als Vorstellungen gegenwärtig sind.

Kann sich nun diese Reproduktion beim Zahlbilde vollziehen? Sehen wir zu! Das Kind soll die Vorstellung »sieben Punkte« durch das Zahlbild: ⁚⁚⁚· reproduzieren. Schon beim zweiten Gliede ist die Reihe abgelaufen. Das Kind gewinnt die Vorstellung »zwei Punkte«. Die darunterstehenden Punkte stellen eine Reihe für sich dar. Es gelangt also beim dritten Gliede nicht zur Vorstellung »drei Punkte«, sondern die Reproduktion beginnt von vorn. Das Ergebnis der zweiten Reihe ist »zwei Punkte«. Dasselbe Resultat hat die dritte Reihe. Die letzte Reihe ergibt »einen Punkt«. Genau so ergeht es dem kleinen Rechner, wenn die Zahl als Summe der Einheiten aufgefaßt wird. Zur Zahlvorstellung »sieben Punkte« kann es erst gelangen, wenn es gelernt hat $2 + 2 + 2 + 1$ zu addieren, also einen recht komplizierten Denkakt auszuführen. Diese Erschwerung der Reproduktion muß daher eintreten, weil die Gruppierung zu Zahlbildern dem Zahlbegriff vollständig fremd ist, ihm direkt widerspricht. Die Folge davon ist, daß den Kindern das Fortschreiten von der Zahlvorstellung zum Begriff ungemein erschwert wird. Dieser Vorwurf trifft alle Zahlbilder ohne Ausnahme.

Bei den meisten Zahlbildern kommt noch ein weiterer Mangel hinzu, der die Reproduktion der Zahl unmöglich macht. Vergleicht man zwei Glieder einer Zahlenreihe, so ist das eine Glied mehr als das andere, oder dieses weniger als jenes. Man spricht daher auch gewöhnlich von großen und kleinen Zahlen. Das Mehr und Minder sind die Merkmale des allgemeinsten Beziehungsbegriffes. Auch das Mehr und Minder muß mit veranschaulicht werden. Kommen diese beiden Merkmale an Raumgrößen zur Dar-

stellung, so erscheint das Mehr als ein Großes, das Minder als ein Kleines. Daher müssen die Zahlbilder, die größere Zahlen vergegenwärtigen, einen größeren Raum einnehmen als die, die kleinere Zahlen zur Anschauung bringen. Z. B. muß das Zahlbild der Fünf einen größeren Raum einnehmen als das der Vier. Diese Auffassung ist die natürliche und dem Menschen von jeher geläufig gewesen. Das kommt auch in der Sprache zum Ausdruck. Man redet von einem großen Haufen, einer großen Menge, einem großen Volke, einem großen Schwarm, einer großen Kette und bringt darin das Mehr zum Ausdruck. Sieht man sich den Inhalt dieser Gesamtvorstellungen an, so findet man viele gleichartige Vorstellungen, also Zahlvorstellungen wie: viel Steine (Haufen), viel Menschen (Menge, Volk) usw. Die Sprachbildung zeigt, daß die Vorstellung des Mehr aus der Vorstellung des Großen entstanden ist. Die Wörter »mehr« und »meist« werden noch im Mittelhochdeutschen für »größer« und »am größten« gebraucht (mehr = *mêr* oder *mêro* [ahd.] = *ma-iza* [got.]).[1]) Auch die Geberdensprache deutet das Mehr als ein Großes. Bei manchen Indianerstämmen Amerikas wird »viel« durch eine Bewegung der Hände, als wolle man etwas Großes umfahren, und »wenig«, als wolle man einen recht kleinen Gegenstand zwischen den Fingerspitzen halten, ausgedrückt.[2]) Viele Zahlbildererfinder stehen jenen rohen Naturmenschen in dieser Hinsicht weit nach. Sie lassen von der Fünf ab die Punkte immer mehr zusammenkriechen, damit diese in gleichgroße Quadrate hineinpassen:

Doch dieser Vorwurf trifft die von *Eckhardt* verwendeten nicht.

Als gute Veranschaulichungsmittel, als wirkliche Bilder der Zahlen müssen die römischen Ziffern angesehen werden. Auch die ältere griechische Zahlschreibung zeigt das Charakteristische der Zahl. Die Ziffern von 1—4

---

[1]) *Wilk* a. a. O. S. 198. — [2]) Ebenda.

stimmen bei beiden Völkern überein: I II III IIII. Hier erscheint die Zahl als Multiplikator, was um so mehr zum Bewußtsein kommt, wenn die Ziffern geschrieben werden. Wenn ich IIII schreibe, setze ich denselben Strich viermal. Daß gleichzeitig die Zahlvorstellung durch die Schreibbewegungsvorstellung eine schätzenswerte Stütze erhält, sei nur nebenbei bemerkt. Für die Fünf wählt der Römer das Zeichen V, eine Nachbildung der Hand, für zehn das Zeichen X, das zwei Hände bedeutet. Der Grieche benutzt zur Darstellung der Fünf den Anfangsbuchstaben des Zahlwortes *Γ*.[1]) Durch diese neuen Zeichen wird die Reihe als ein einheitliches Ganzes bezeichnet. Die Fünf wird Anfangsglied einer neuen Reihe. Bei den Griechen: *Γ ΓΙ ΓΙΙ ΓΙΙΙ ΓΙΙΙΙ.* Bei den Römern: V VI VII VIII VIIII. Die römische Zehn X als zwei Fünfen dargestellt, deutet an, daß die Reihe I—X als Verdoppelung der Reihe I—V anzusehen ist. Ebenso anschaulich sind die folgenden römischen Ziffern: XX, XXX oder XXI, XXXI usw. Die römischen Ziffern veranschaulichen nicht bloß die Zahlvorstellung, sondern auch die Reihenbildung und das Zahlensystem. Es wäre daher zu wünschen, daß sie überall im ersten Rechenunterrichte Verwendung finden möchten. *Ziller* sagt: »Die lateinischen Zahlzeichen adoptieren wir ... als die einfachen Symbole, die man jederzeit erfinden müßte, wenn sie nicht schon gegeben wären.«[2])

Beim schriftlichen Rechnen bedient man sich der indisch-arabischen Ziffern. Kann sie nicht auch beim Kopfrechnen Reproduktionsmittel der Zahl werden? Die gesprochene Zahl erweckt Klangbilder. Doch leicht rauscht die Zahl am Ohr vorüber. Unendliche Mühe macht es dem kleinen Rechner, sie festzuhalten. Das Gesehene gräbt sich tiefer dem Bewußtsein ein. Dieselben Ziffern treten unendliche Male vor das Auge des Kindes. Warum sollte der Eindruck nicht so frisch, die Verknüpfung nicht

---

[1]) *Wilk* a. a. O. S. 234.
[2]) *Ziller*, Allgemeine Pädagogik. S. 89.

so fest sein, daß auch beim gesprochenen Wort jene Zeichen wieder erwachen? Doch bietet die Ziffer dem Schüler eine Hilfe beim Kopfrechnen?

Unsere Ziffern 1 2 3 4 usw. enthalten nichts, was die Zahlvorstellungen, die sie wecken sollen, auch nur einigermaßen andeutet. Man kann sich die erdenklichste Mühe geben, man mag sich z. B. die »9« noch so aufmerksam anschauen, sie noch so lebhaft vorstellen: Die Zahlvorstellung »neun« ist nicht in ihr enthalten. Den Ziffern ergeht es in dieser Beziehung ähnlich wie den Zahlwörtern. Aus dem Worte »sieben« kann man nicht erkennen, warum sieben Dinge gerade diesen Namen tragen. Mit den Zahlen über 10 ändert sich das Verhältnis um ein Weniges. Sowohl Zahlwort als Ziffer erhalten jetzt doch ein Körnchen Anschaulichkeit. Doch bei den Zahlwörtern sind 11 und 12 auch noch auszuscheiden. Denn daß 11 und 12 »einlif« und »zweilif«, wobei »lif« die Bedeutung »übrigbleiben« hat, vorstelle; daß die beiden Wörter uns sagen wollen, wenn man 11 oder 12 Dinge zähle und sei bis 10 gekommen, so habe man 1 oder 2 übrig, 11 und 12 seien also 10 + 1, 10 + 2: diese Deutung der Wörter 11 und 12 ist gegenwärtig nicht mehr geläufig. Von 13 ab deuten die Zahlwörter wenigstens ein Merkmal des Begriffes an, das ich mir denken soll. Es sind die Beziehungen zu zehn: 10 + 3, 10 + 4, 10 + 5 usw. Das Zahlwort »20« sagt mir, daß hier 2 Zig, 2 Zehnen vorliegen. So geht es fort bis 99. Dann kommt 100, wieder eine leere Hülse, die nichts enthält vom Begriff 100. Dasselbe gilt von »ein Tausend«, »eine Million«, »eine Milliarde«. Die Ziffern sind noch schlechter daran als die Zahlwörter. Die Ziffern für die Zahl »achtzehn« sind 1 und 8, und nun soll man 18, also 10 und 8, denken. Noch ungünstiger wird das Verhältnis, wenn man bedenkt, daß jede Ziffer je nach ihrer Stellung verschiedene Bedeutung haben kann. Nur wer eine klare Einsicht hat in den eigentümlichen Bau unseres Ziffernsystems, alle Zahlen durch 9 Zeichen auszudrücken und die einzelnen nach

ihrem Stellenwerte zu unterscheiden, kann sich der Ziffer mit Sicherheit bedienen.

Gerade der Stellenwert kann eine Quelle von Irrtümern werden. Eine Ziffer kann nach ihrer Stellung zu andern verschiedene Mengen bezeichnen. Jede mechanische Versetzung der Ziffer ergibt also ein falsches Resultat. Ist das schon möglich, wenn die Ziffer durch Lesen oder Schreiben gezwungen ist, auf kurze Zeit in meinem Bewußtsein zu beharren, wieviel leichter, wenn ich sie als leichteilende Vorstellung bannen will! Wer hätte noch niemals die Klage von Rechenlehrern gehört, daß die Kinder den Stellenwert verwechseln, daß sie 39 = 93 schreiben und für 0,07 = 0,7? Nun kann man einwenden, für das zweite Schuljahr, das hier vorzugsweise in Betracht kommt, sei die Schwierigkeit nicht groß. Hier handle es sich um kleine zweistellige Ziffern, und es könne nicht schwer sein, ihre Bedeutung zur Klarheit zu bringen. Und doch schon bei der ersten zweistelligen Zahl erhebt sich die größte Schwierigkeit für das Kind. Es denkt ein Zehnfaches und soll ein Zweifaches schreiben. Ja, wenn die Zehn nur als zwei Fünfen dargestellt werden könnte! In der zweiten Stelle steht eine Null. Begrifflich ist also nichts zu denken, und doch muß ein Etwas hingeschrieben werden. Ob es wohl viel Kinder des zweiten Schuljahres gibt, die das einsehen, wenn frisch weg mit den neuen Zahlen immer gleich die Ziffern auftreten? Die indisch-arabischen Ziffern sollten im ersten Rechenunterrichte keine Verwendung finden. Selbst bei der Behandlung der Zahlenreihe von 1—100 sind sie entbehrlich. Auch hier bringt die Benutzung der römischen Ziffern den größten Gewinn.

Die Überlegenheit der römischen Ziffern den indisch-arabischen gegenüber ist nicht schwer zu erweisen. Betrachten wir die Ziffern 32 und XXXII! In der ersten Ziffer muß ich bei »3« dreißig, also 3 Zehner denken. In der zweiten liegen sie vor meinen Augen ausgebreitet. Die Zwei zeigt die römische Ziffer in der Vorstellung, die

indisch-arabische als leeres Zeichen. Die römischen Ziffern sind bei weitem nicht so abstrakt als die indisch-arabischen. Spreche ich das Wort »zweiunddreißig«, so liegt in der Silbe »zwei« eine Reproduktionshilfe für II, in der Silbe »dreißig« eine solche für XXX. Aus XXXII kann das Kind niemals XXIII machen, während bei 32 diese Vertauschung nahe liegt. Falls dem Kinde beide Arten von Ziffern geläufig sein würden, würde es den römischen bei der Reproduktion den Vorzug geben.

Bei alleiniger Kenntnis der indisch-arabischen Ziffern wird sich das Kind, falls es Einsicht in den Aufbau unseres Zahlensystems gewonnen hat, niemals eine 3 und eine 2 vorstellen. Die Sprache veranlaßt es schon, 30 und 2 zu denken. Da es sich hier nur um diese eine Beziehung handelt, wird es die abstrakten Ziffern gänzlich ausschalten. Das Wort ist hier Vertreter des Begriffs. Die naturgemäße Zahlbildung erfolgt in der Weise, daß zuerst die Vorstellung entsteht. Darauf folgt die sprachliche Benennung und dann der Begriff. Das abstrakte Zeichen ist hier, wie überhaupt in der Geistesbildung, das letzte Produkt. Wer den Harz gesehen hat, wird jedenfalls beim Hören des Wortes »Harz« nicht die Schraffen und Farbenabtönungen der Landkarte, sondern wirkliche Bilder aus dem Harze reproduzieren. Landkartenbilder werden bei den geographischen Objekten in mein Bewußtsein zurückgeführt, die ich nicht gesehen habe. Ähnlich ist es bei den Zahlen. Soweit die Kinder Zahlvorstellungen haben, reproduziert das Zahlwort diese; solange das Zahlwort als Vertreter des Begriffs ausreicht, scheidet das Zeichen aus. Erst wenn alle diese Mittel versagen, tritt das Zeichen helfend ein. Im Rechenunterricht kommt dieser Zeitpunkt, wenn das Kind den Tausender überschreitet. Wenn ich mir »fünfmillionensechshundertvierundzwanzigtausenddreihundertneunundachtig« vorstellen will, lasse ich die Zifferreihe 5624389 durch mein Bewußtsein laufen.

Der einzelnen Ziffer mißt nun *Eckhardt* keinen allzu

großen Wert bei. Zwar sind ihm die Ziffervorstellungen die Repräsentanten der Zahlbegriffe für den Visuellen, aber »die isolierte Ziffer zeigt keine Spur mehr von dem ursprünglichen Wesen der Zahl«. Weit größere Bedeutung sollen Zifferreihen haben. Bei ihnen sei der Mangel gehoben, denn sie bringen das Charakteristische der Zahl, die Gliederung der Vielheit in Einheiten, zur Darstellung. Ein weiterer Vorzug liege darin, daß sie das »Verhältnis des Mehrs und Minders« erkennen lassen.[1])

Ist die Zifferreihe eine psychologische Reihe? Betrachten wir die Reihe 1 2 3 4 5 6 usw.! Es herrscht eine bestimmte Ordnung. Die Ziffer 3 steht immer zwischen 2 und 4, 5 zwischen 4 und 6. Doch woher diese Ordnung? Warum darf ich 6 nicht vor 4 setzen? Weil 6 größer ist als 4. Doch nicht die Ziffer! Die Zahl 6 ist größer als die Zahl 4. Die Ordnung kommt also daher, weil die Zifferreihe in Verbindung steht mit der Zahlreihe. Schalte ich die Zahlen aus, hindert mich nichts, die Ziffern ganz regellos aufeinander folgen zu lassen. Ferner: Glieder einer psychologischen Reihe stellen etwas Zusammengehöriges dar. Auch bei der Zifferreihe? 1—10; 10—100; 100—1000. Doch die Zusammengehörigkeit ist wieder nicht in den Ziffern, sondern in den Zahlen begründet. Wir sehen: Die Zifferreihe wird zur psychologischen Reihe erst in Verbindung mit den Zahlen. Sie tritt in dieser Hinsicht der Buchstabenreihe an die Seite, die erst in Verbindung mit einem Sachinhalte zur psychologischen Reihe wird.

Wie die Bekanntschaft der Sache dem Erlernen des Wortes vorangehen muß, so die Erlernung der Zahlreihen der Zifferreihe. Ich kann nicht die Zifferreihe dazu verwenden, den Kindern die eigentümlichen Beziehungen, die in den aufeinanderfolgenden Zahlen liegen, zur Anschauung zu bringen, sondern die Kinder verstehen die Zifferreihe erst, wenn sie Einsicht gewonnen haben in

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 9.

unser Zahlsystem. Wer den umgekehrten Weg geht, handelt ebenso verkehrt wie derjenige, der im Religionsunterrichte erst ein Katechismusstück lernen läßt, um es nachher zu erklären, oder der im Deutschunterrichte Wörter lesen und schreiben läßt, die später, vielleicht erst nach ein paar Jahren, mit Inhalt gefüllt werden.

Daß der gekennzeichnete Weg der naturgemäße ist, zeigt auch die Geschichte des Rechenunterrichtes. Die alten Kulturvölker hatten längst die größten Zahlen gebildet. An Rechenfertigkeit standen sie uns nichts nach. Die Konstruktion des Zehnersystems war längst begriffsmäßig von der Wissenschaft erkannt. 2000 Jahre vor Christi Geburt waren die Potenzen den Ägyptern und Assyrern keine unbekannten Größen mehr, und die phantasiereichen Inder hatten besondere Namen für alle Zehnerpotenzen bis 10^{21} geschaffen. Doch das Ziffersystem mit Stellenwert war nicht erfunden.[1]) »Diese Vielheit der Werte desselben Zeichens widerspricht geradezu aller Natürlichkeit. Die Positionsarithmetik ist kein Produkt volksmäßigen Denkens, sie ist ein Erzeugnis wissenschaftlicher Spekulation, die Erfindung eines genialen Kopfes.«[2]) Man nimmt an, daß diese Erfindung erst in die ersten Jahrhunderte nach Christi Geburt zu verlegen sei.

Es erscheint fast unverständlich, wenn durch das Ziffersystem die Gliederung der Vielheiten in Einheiten, das »Verhältnis des Mehrs und Minders« vorgestellt werden soll. Darin besteht ja gerade das Wesen der indisch-arabischen Ziffern, daß sie die Anzahl der Einheiten ausgelöscht haben. Ein Zeichen soll mehrere Einheiten bedeuten. Das Ziffersystem veranschaulicht den Aufbau unseres Zahlsystems bis ins Ungemessene. Es ist erst bei den Hundertern und Tausendern am Platze. Danach ist auch das von *Eckhardt* gebrauchte Veranschaulichungs-

---

[1]) *Wilk* a. a. O. S. 242.
[2]) Ebenda S. 240.

mittel zu bewerten. Er empfiehlt folgende Darstellung der Ziffern an der Wandtafel:

• 1 2 3 4 5 6 7 8 9 • 1 2 3 4 5 6 7 8 9 • [1]

Diese Reihe passe auf die verschiedensten Zehnerzahlen.

Sie ist ganz ungeeignet. Das Neue, das in der Zahlenreihe bis 100 zu veranschaulichen ist, die Zehnerreihe und die Beziehungen von Zehnern und Einern, zeigt sie nicht. Für die Veranschaulichung der Einer, die sie darstellt, sie ist unbrauchbar, wie aus unsern oben stehenden Darlegungen über die Reproduktion der Zahl bei Zahlbildern hervorgeht.

Die Benutzung dieses Veranschaulichungsmittels ist Folge der weit verbreiteten falschen Ansicht, alle Zahlen über Zehn müßten durch Hinzunahme von Einsen aufgebaut werden: 10 + 1, 11 + 1 bis 20; 20 + 1, 21 + 1 usw. Viel besser könnte man obige Reihe dazu verwenden, die Zahlenreihe folgendermaßen aufzubauen: 10 + 1, 10 + 2 bis 20; 20 + 1, 20 + 2 usw. Doch auch das wäre unpsychologisch. Daß *Eckhardt* die erste Art des Aufbaues benutzt, geht daraus hervor, daß er glaubt, die Gliederung der Vielheit in Einheiten zu zeigen. Das verrät auch seine Reproduktion der Reihe. Wer sich eine Reihe von 1—100, aus Einheiten aufgebaut, vorstellt, hat auch die Reihe unpsychologisch gebildet.

Eine Behandlung, die den Reihengesetzen gerecht werden will, kann nur so erfolgen, daß nach Erledigung des ersten Zehners die reine Zehnerreihe bis 100 gebildet wird. Danach werden innerhalb jedes Zehners die Einer angefügt, indem der Zehner Anfangsglied einer neuen Reihe wird: 10 + 1, 10 + 2, 10 + 3 usw. Dann entsteht ein System von unter- und übergeordneten Reihen. Die Reproduktion wird dann nicht durch Ziffern veranlaßt, die plötzlich im Bewußtsein auftauchen, sondern sie erfolgt auf Grund der Verknüpfung der Reihen. Ein so unter-

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 20.

richteter Schüler reproduziert beim Hören der Zahl 36 nicht die Ziffer 36 deutlich und die benachbarten dunkel, sondern klar und deutlich die Beziehung: $30 + 6$.

Doch nicht bloß Reihenbildung ist zu fordern, sondern die verschiedenen Reihen müssen auch miteinander verknüpft werden. Das geschieht, wenn man den Kindern eine klare Einsicht verschafft in die Beziehungen, die zwischen den einzelnen Rechnungsarten obwalten. Die Subtraktion muß als Umkehrung der Addition erscheinen, die Multiplikation als besonderer Fall der Addition. Das Enthaltensein muß als besondere Art der Subtraktion aufgefaßt werden, das Teilen sich als Umkehrung der Multiplikation darstellen usw. Auch innerhalb der einzelnen Rechnungsarten müssen verwandtschaftliche Beziehungen aufgezeigt werden. Das kann z. B. leicht bei den Multiplikationsreihen geschehen. Es ist zu zeigen, wie die Reihe 1.4, 2.4 usw. aus der 1.2, 2.2 usw. aufgebaut werden kann, die Reihe 1.6, 2.6 aus 1.3, 2.3 usw. Auch in andern Rechnungsarten sind solche Verwandtschaften aufzusuchen: $25 = \frac{1}{4}$ Hundert, $75 = \frac{3}{4}$ Hundert usw. Dadurch gewinnt der Rechenunterricht außerordentlich an Klarheit, und dadurch wird auch das Behalten der Aufgaben wesentlich gefördert. Nun ist es ja nicht angängig, immer Zahlen mit solchen Beziehungen zu verwenden. Es müssen auch andere auftreten. Auch dann bietet sich uns die Reihe als Gedächtnishilfe an, indem wir die Zahlen der Aufgabe so anordnen, daß eine psychologische Reihe entsteht: $34 + 56$, $98 - 76$, $35 + 46$, $97 - 53$ usw. Die Berücksichtigung solcher Faktoren ist viel wichtiger, als alles Bemühen, Reihen von Ziffern »dem Gehirn« einzuzeichnen.

Noch ein visuelles Moment muß kurz gestreift werden: das Auftreten der Zahlen in Verbindung mit Sachvorstellungen. Nach *Eckhardt* sind die Sachvorstellungen schädlich: »Das von manchen Reformlern beliebte Darbieten der ersten Lernobjekte durch Umkleidung in allerhand Phantasievorstellungen sachlicher Art, die die ein-

zuprägenden nackten Grundformen dieser Lernobjekte verhüllen, ist ein Verstoß gegen den Grundsatz der Ökonomie und Technik des Lernens.«[1]) Es ist nicht ersichtlich, was hier unter »Phantasievorstellungen sachlicher Art« zu verstehen ist. Jedenfalls denkt der Verfasser an die Märchengestalten und Personen der Bibel, die in der Zillerschen Schule in Rechenaufgaben auftreten. Wir halten dieses Verfahren im ersten Rechenunterrichte für unbedenklich. Die Kinder rechnen hier wie mit wirklichen Dingen. Gefährlich wird die Phantasie dem Rechnen, wenn man unmögliche Einkleidungen schafft und wenn sie das Rechnen zur Nebensache herabdrücken. (Einseitiges Sachrechnen.) Wenn *Eckhardt* jedoch meinen sollte, durch Sachvorstellungen würden die Kinder immer von der Zahl abgelenkt, so befindet er sich im Irrtume. Die Zahlvorstellungen, die zuerst gebildet werden, sind stets Zahlen in Verbindung mit Sachvorstellungen. Die Sachen veranlassen ja das Kind gerade im vorschulpflichtigen Alter, Zahlvorstellungen zu bilden. Nur mit nackten Zahlen zu rechnen, geht auch bei jüngeren Schülern nicht an. Die inhaltsarmen Zahlen sind wenig geeignet, die kleinen Rechner auf längere Zeit zu fesseln. Das Abstrakte wird leicht eine Quelle geistiger Ermüdung.[2])

Unsere Untersuchung hat zu andern Resultaten geführt als zu den von *Eckhardt* gefundenen. Nun kann man uns entgegenhalten, daß seinen Forderungen größere Gewißheit zukäme, weil er eine exaktere Methode benutzt habe. Seine Methode ist das Experiment unter Zuhilfenahme der Selbstbeobachtung seiner Kinder. Wir wollen diese Methode nachprüfen!

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 17.

[2]) Dem Verfasser kommt es im Rechnen hauptsächlich auf Übung des Gedächtnisses an. Er ist Anhänger der alten Seelenvermögenstheorie, wie folgender Ausspruch zeigt: »Ebert und Meumann zeigen, daß eine Übung des Gedächtnisses in formaler Hinsicht eine Entwicklung des Gedächtnisses zur Folge hat.« S. 17.

Was versteht man unter Selbstbeobachtung?

Selbstbeobachtung und Experiment fallen unter den Begriff der Beobachtung. Jedes Beobachten ist ein Wahrnehmen, jede Beobachtung eine Wahrnehmung. Aber nicht jedes Wahrnehmen ist ein Beobachten. Ich blicke auf die Straße. Ich sehe die gegenüberliegende Häuserreihe. Menschen gehen auf dem Bürgersteige hin und her. Auf dem Fahrdamm bewegen sich Lastwagen. Die Straßenbahn saust an meinem Blicke vorüber. Ich höre das Knarren der Wagen, das Klingeln der Straßenbahn. Ich nehme wahr. Ich habe Wahrnehmungen. Ohne daß ich aktiv dabei tätig bin, drängen sich alle diese Erscheinungen mir auf. Plötzlich höre ich anhaltendes Geklingel. Kinder und Erwachsene rennen nach einer Richtung der Straße. Ich öffne das Fenster und blicke die Straße hinab. Ich sehe die Feuerwehr dahinrasen. Ich blicke zum Himmel hinauf, ob ich irgendwo eine Rauchwolke entdecke. Wiederrm habe ich wahrgenommen. Und doch unterscheidet sich der psychische Vorgang von dem vorigen. Im ersten Falle drängen sich mir die Bilder auf, ohne daß ich es will. Im zweiten Falle sind sie Folge eines Willensaktes. Mein Wahrnehmen hat eine bestimmte Absicht. Ich will die Ursache des Geklingels, des Laufens der Leute erforschen. Das erste Beispiel enthält nur Wahrnehmungen, das zweite Beobachtungen. Demnach ist also das Beobachten ein durch Willensakt bestimmtes Wahrnehmen und die Beobachtung eine durch Willensakt bestimmte Wahrnehmung.

Auch die Selbstbeobachtung ist eine Wahrnehmung, jedoch nicht eine solche, die sich auf Dinge und Erscheinungen außer uns bezieht, sondern auf uns selbst, auf Dinge und Erscheinungen in uns. Sie ist eine innere Wahrnehmung. Die größte Anzahl unserer Wahrnehmungen erhalten wir durch das Auge. Daher spricht man bei der innern Wahrnehmung auch von einem geistigen Auge. Ein Beispiel!

Ich träum' als Kind mich zurücke
Und schüttle mein greises Haupt;
Wie sucht ihr mich heim, ihr Bilder,
Die lang ich vergessen geglaubt?
usw.

Bilder und Erlebnisse aus der Jugendzeit ziehen am geistigen Auge des Dichters vorüber. Er bemerkt, wie ein Bild durch das andere abgelöst wird. Gleichzeitig wird er gewahr, wie Gefühle seine Seele durchzittern: Heimatliebe, Sehnsucht, Trauer über die Zerstörung des väterlichen Schlosses. Die Liebe zur Heimat überträgt sich auf den jetzigen Besitzer des heimatlichen Bodens, daher wünscht er für ihn zwiefachen Segen. In dem Augenblicke, wo der Dichter alle diese Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen in sich schaut, nimmt er innerlich wahr. »Die Vorstellungen ziehen hier entweder in gedächtnismäßigem Lauf oder in der freiern Bewegung des Phantasierens an uns, wie an einem ihnen gegenüberstehenden, Gedankenschau haltenden Zuschauer vorüber.«[1]) Doch *Chamisso* läßt es bei der innern Wahrnehmung nicht bewenden. Er sucht die Bilder festzuhalten. Diejenigen, die schon entflohen sind, ruft er wieder zurück ins Bewußtsein. Er schreibt nieder, was er gesehen. Hierbei ist wieder die Willenstätigkeit im Spiele. Diese innere Wahrnehmung ist Selbstbeobachtung. So ist also die Selbstbeobachtung eine durch Willensakt bestimmte innere Wahrnehmung. Durch die Selbstbeobachtung erhalten wir Kunde von unseren inneren Vorgängen, von unserem Vorstellen, Fühlen, Begehren und Wollen. Sie ist daher eine Hauptquelle der Psychologie.

Doch ist die Anwendung der Selbstbeobachtung nicht unbeschränkt. Aus ihrem Wesen folgt die Begrenzung. In der Selbstbeobachtung werden mir nicht bloß Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen bewußt, sondern diese psychischen Gebilde werden selbst wieder Objekte

---

[1]) *Drobisch* a. a. O. S. 140.

meines Vorstellens. So ist mein Bewußtsein gespalten in ein beobachtendes Subjekt und in ein beobachtetes Objekt. Das, was zusammengehört, was eine Größe bildet, muß dabei auseinandergehalten werden. Unser Bewußtsein widersetzt sich dieser Trennung. Wir empfinden diesen Widerstreit der Kräfte als Anstrengung. Anhaltende Selbstbeobachtung führt zu geistiger Ermüdung. Hartnäckig fortgesetzt, kann sie zu einer wahren Selbstpeinigung werden.[1]) Noch mehr! Bei öfterer Wiederholung und langer Dauer der Spaltung kann sie für wirklich bestehend gehalten werden. Beispiele dafür sind die Fieberkranken, die Irrsinnigen und Schwärmer. Daher ist sie nur mit Vorsicht anzuwenden. »Wie man einem Unkundigen ein Gift, das bei verständigem Gebrauch heilend wirkt, nicht ohne Einschränkung in die Hand gibt, so sollte ein psychologisch Unkundiger auch die Selbstbeobachtung nur mit den allergrößten und bestimmtesten Beschränkungen anwenden.«[2])

Noch etwas anderes folgt aus der Trennung unseres Selbst in Subjekt und Objekt. Unsere Bewußtseinszustände sind nichts Beharrendes, sondern etwas Fließendes. Vorstellungen, Gefühle und Begehrungen kommen und gehen. Es gibt keinen Stillstand. Das rastlose Wogen der bewegten See ist das Abbild unserer Seele. Daher ist die Selbstbeobachtung »im Grunde ein fortgesetztes Mißlingen: denn stets kommt die Beobachtung später als das Gesehene«.[3]) Richtet sich nun das beobachtende Subjekt auf eine Vorstellung, um sie genau ins Auge zu fassen, so entschlüpfen die übrigen schnell dem beobachtenden Blick. Wollen wir aber gleichzeitig eine größere Zahl festhalten, so wird die Beobachtung unklar und ungenau. Versuchen wir eine komplizierte Rechenaufgabe zu lösen und dabei gleichzeitig die psychischen Vorgänge zu belauschen, so achten wir entweder auf das Geschehen in

---

[1]) *Drobisch* a. a. O. S. 141.
[2]) Dr. *Felsch* a. a. O. S. 47.
[3]) *Drobisch* a. a. O. S. 141.

uns und verrechnen uns, oder wir rechnen richtig und vergessen das Beobachten. Höchstens ein dunkles Gefühl der Anstrengung oder ein unklares, undeutliches Bewußtsein vom Kommen und Gehen von Vorstellungen schwebt uns vor. Die Selbstbeobachtung gelingt daher dem Kinde nicht. Sie will gelernt und geübt sein.

Die Selbstbeobachtung hinkt den geistigen Vorgängen oder Zuständen in uns immer nach. Diese sind uns nur als Erinnerungsbilder gegenwärtig. Erinnerungsbilder von Vorgängen und Zuständen sind aber nicht kongruent den Vorgängen und Zuständen. Das Bild, das sich der Jüngling von seinen Kindheitstagen malt, ist ein anderes als das, welches sich der Mann oder Greis zeichnet. Also sind die Resultate der Selbstbeobachtung ungenau. Oft sind die Erinnerungsbilder lückenhaft. Wie werden nun die Lücken vom Beobachter ausgefüllt? Nicht durch die Wahrnehmungen, aus denen die Erinnerungsbilder stammen, sondern durch Vorstellungen, die den Zweck der Beobachtung als Reproduktionsmittel haben. Die Erinnerungsbilder werden entstellt und gefälscht. Darf man dann wohl die Selbstbeobachtungen der Kinder als gewiß ansehen?

Bestimmen wir den Begriff »Experiment«!

Die Experimente haben ihr eigenstes Gebiet in der Physik und Chemie. Nehmen wir an, es soll im Physikunterrichte untersucht werden, wie es kommt, daß beim Pumpbrunnen das Wasser gehoben wird. Um das zu erkennen, werden verschiedene Versuche angestellt. Es wird z. B. durch Versuche festgestellt:

1. die Undurchdringlichkeit der Luft,
2. das Gewicht der Luft,
3. der Druck der Luft vermöge ihres Gewichtes,
4. die Spannkraft der Luft,
5. der Druck der Luft infolge ihrer Spannkraft,
6. die Notwendigkeit der Ventile.

Zuletzt folgt die Erklärung des Pumpens. So ist der ganze Vorgang durch Versuche in Einzelvorgänge zerlegt,

die nacheinander beobachtet werden. Man läßt jedesmal nur eine Ursache wirken und erklärt den Einzelvorgang. Die Verbindung aller Erklärungen gibt dann die Erklärung des ganzen Vorgangs.

Ähnlich ist es beim psychologischen Experiment. Der Experimenteur sucht in der Psyche der Versuchsperson oder in den Psychen der Versuchspersonen mit Absicht Erscheinungen herbeizuführen. Er sucht komplizierte zu zerlegen, manche Ursachen auszuschalten. Mit andern Worten: Er sucht Einfluß zu gewinnen auf Entstehung und Verlauf einer psychischen Erscheinung. »Unter einem Experiment versteht man eine Beobachtung, die sich mit der willkürlichen Einwirkung des Beobachters auf die Entstehung und den Verlauf der zu beobachtenden Erscheinung verbindet.« [1]) Machen wir uns das an einem Beispiele klar!

Angenommen, es soll durch Versuch festgestellt werden, wieviel Zahlvorstellungen eine Versuchsperson, sagen wir ein Kind von 6 Jahren, besitzt. 1. Es werden dem Kinde nacheinander eine Anzahl Kugeln der russischen Rechenmaschine außer der Zahlreihe gezeigt. Das Kind wird aufgefordert, die Zahlen zu sprechen. 2. Dem Kinde werden dann die Zahlen an den Fingern gezeigt. Dasselbe wiederholt sich mit andern Dingen. 3. Das Kind muß die Augen schließen, und es werden ihm Gegenstände zum Betasten dargeboten. 4. Der Versuchsleiter klopft mehrere Male und läßt angeben, wie oft er geklopft habe. 5. Man kann auch die Sprache ausschalten, indem man die Zahlen durch Tupfen zeichnen läßt. In jedem einzelnen Falle müssen die Fehler und die richtigen Ergebnisse notiert und später miteinander verglichen werden.

Doch die Resultate eines solchen Experimentes besitzen nicht unbedingte Richtigkeit. In den Versuch mischen sich Vorgänge ein, die für den Versuchsleiter unkontrollierbar sind, und die er daher nicht ausschalten

---

[1]) Dr. *Felsch* a. a. O. S. 23.

kann. Es ist z. B. der Fall denkbar, daß ein Kind die sprachlichen Bezeichnungen der Zahlen nicht kennt. Es besitzt die Zahlvorstellungen, kann sie aber nicht zum Ausdruck bringen. Es kennt die Zahlwörter nicht. Daß es Zahlvorstellungen ohne Zahlwörter gibt, beweisen manche Tiere, die den Verlust eines ihrer Jungen bemerken. Sie haben also Vorstellungen von der Zahl ihrer Jungen. Einem andern Kinde fehlt vielleicht die zeichnerische Fertigkeit, das Gesehene, Gehörte oder Getastete zu Papier zu bringen. Oder die geforderten Fertigkeiten fehlen vielleicht in dem gewünschten Augenblick. Man denke z. B. an die Stotterer. Weiterhin ist es möglich, daß ein Kind infolge geistiger Ermüdung nicht fähig ist, genau zu beobachten. Es ist auch der Umstand zu denken, daß manche die Zahlwörter sprechen, die Punkte zeichnen, ohne die Zahlvorstellungen zu haben. Das zeigen manche Versuche *Lays*. *Lay* zeigte 4—6jährigen Kindern eines Kindergartens seine quadratischen Zahlbilder und ließ sie nachzeichnen. Er führte beispielsweise die 8 ⁘⁘ vor und bedeckte sie mit der Hand. Nach wenigen mißlungenen Versuchen konnten manche Kinder das Zahlbild zeichnen. Ebenso verfuhr er mit andern seiner Zahlbilder. Dasselbe Resultat zeigte sich. Die Kinder konnten weder zählen, noch wußten sie die Zahlwörter. *Lay* behauptet nun, wenn ein Kind das Zahlbild richtig zeichne, so besitze es die betreffende Zahlvorstellung; denn das Kind habe »in der Gesamtheit die Einzeldinge vorgestellt« und die »Einzeldinge in der Vorstellung zur Gesamtheit« zusammengestellt.[1]) Nun beweist z. B. der obige Versuch nicht, daß das Kind die Zahlvorstellung »acht« hat. Es besitzt vielleicht nur die Zahlvorstellung »vier« und hat das Bild als zwei Vieren aufgefaßt. Soll es zur Vorstellung »acht« kommen, so muß es schon wissen, daß $4 + 4 = 8$ ergibt. Ja, es braucht nicht einmal die Zahlvorstellung »vier« zu haben.

---

[1]) *Lay*, Führer durch den ersten Rechenunterricht. Karlsruhe 1898. S. 49.

Zur Auffassung ist nur die Vorstellung »zwei« nötig; denn es kann jede Vier mechanisch nach ihrer räumlichen Gestalt merken. So sieht man, daß bei psychologischen Versuchen sich leicht Fehler einschleichen. Die dann erzielten Resultate sind natürlich auch falsch, sind erschlichen.

Weil die Gefahr der Erschleichung so groß ist, darf nur der psychologisch Gebildete und derjenige, der Psychologie anzuwenden versteht, experimentieren. »Wie keinem Menschen naturwissenschaftliche und technische Beobachtungen und Versuche oder naturwissenschaftliche Erfahrungen, ohne eingehendes naturwissenschaftliches Wissen und Können möglich sind, ebenso wenig kann irgend eine Person psychologische, didaktische und methodische Beobachtungen, Versuche, kurz Erfahrungen machen, wenn er nicht über psychologisches Wissen und Können verfügt. Ohne psychologisches Wissen und Können bleibt jeder Schulmann ein Quacksalber, ein Handwerker.« [1])

Wir besprechen nun die Eckhardtschen Versuche! Er hat drei Versuchsreihen aufgestellt. Wir wollen sie als Hauptversuche bezeichnen. Nebenher laufen Versuche, die zur Feststellung der Vorstellungstypen und zur Prüfung des Zahlengedächtnisses dienen. Wir bezeichnen sie als Nebenversuche.

Über die Nebenversuche schreibt *Eckhardt* folgendes: »Die Feststellung der Vorstellungstypen erforderte die Anwendung von Untersuchungsmethoden, die dem geistigen Standpunkte der Kinder gerecht werden: Reproduktion visueller und akustischer Wahrnehmungsinhalte mit und ohne Unterbrechung der Sprechinnervationen, Ablenkung während der Auffassung durch visuelle, akustische und motorische Eindrücke, (!) [2]) Ablenkung zwischen Wahrnehmung und Reproduktion durch visuelle, akustische und motorische Eindrücke, (!) Rückwärtsbuchstabieren (!)

---

[1]) *Lay*, Führer, a. a. O. S. 43.

[2]) Die Ausrufungszeichen stammen von mir. *B.*

und dergleichen mehr.« [1]) Über die Prüfung des Gedächtnisses: »Recht instruktiv ist folgender Versuch: Die Schüler merken sich durch Lesen oder Hören, motorische Hilfen gestattet, einige Zahlen. Zwischen Einprägung der Zahlen und Reproduktion schaltet man einen motorisch-akustischen Eindruck ein, etwa Chorsprechen einer Gedichtsstrophe (!), einer Einmaleinsreihe (!) usw.« [2])

Es ist nicht zu erkennen, inwiefern die Unterrichtsmethoden dem geistigen Standpunkte der Kinder gerecht werden. Wir halten es für durchaus unpsychologisch und unmoralisch, die Schüler während der Auffassung abzulenken. Und gar Rückwärtsbuchstabieren zu verlangen! Das ist ungefähr dasselbe, als unverstandene Vokabeln der Hottentotensprache auswendig lernen zu lassen. Die Feststellung der Vorstellungstypen durch Experiment hat für den Lehrer wenig Wert. Die psychologische Wissenschaft hat diese Typen schon gekannt, als man noch nicht an Experimente dachte. Sie sind nicht eine Errungenschaft des Experiments. Wie die psychologische Wissenschaft, so lernt auch der Lehrer seine Schülerindividualitäten ohne Experiment kennen, freilich nicht in der kurzen Zeit eines oder einiger Versuche, sondern nach längerem Verkehr durch Beobachtung, aber dafür um so gründlicher. Lernt man einen Menschen doch erst dann recht genau kennen, wenn man einen Scheffel Salz mit ihm gegessen hat. Sollen aber einmal zu diesem Zwecke Versuche angestellt werden, so müssen es wenigstens solche sein, die in den Rahmen des Unterrichts hineinpassen, z. B. Rechtschreibeübungen mit sinnvollem Wortmaterial. Das Experiment ist »eine künstliche Form des Beobachtens, seine Aufgabe aber ist nicht willkürliche und künstliche, sondern die tatsächlichen Verhältnisse zu erkunden; tritt es aus diesem Rahmen heraus, dann verfehlt es seine eigentliche Aufgabe.« [3])

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 3.
[2]) *Eckhardt* a. a. O. S. 13.
[3]) Erläuterungen zum Jahrbuch d. V. f. w. P. XXXII. S. 35.

Willkürlich ist es aber, wenn man Zahlen merken läßt, die nicht in einer Aufgabe verwendet werden, sondern bei denen das Merken Selbstzweck ist. Künstliche Verhältnisse schafft man, wenn man zwischen Einprägung und Reproduktion einer Gedichtsstrophe, eine Einmaleinsreihe aufsagen läßt. Der Lehrer, der im Unterrichte experimentieren will, muß sich immer vor Augen halten, daß die Pädagogik nicht bloß von Psychologie, sondern auch von der Ethik abhängig ist. Diese bietet uns die Ideale, denen wir im Unterrichte nachstreben sollen. Solche Experimente vornehmen heißt aber die ethischen Ideale aus dem Auge verlieren. Experimente, die dem Unterrichtszwecke widersprechen, haben in der Schule nichts zu suchen.

Was folgert nun *Eckhardt* aus diesen Experimenten? Die Nichtvisuelleu seien in ihrem Zahlengedächtnis benachteiligt. Der Akustiker lasse sich leicht durch die Frage des Lehrers durch das flüsternde Rechnen des Nachbars aus dem Konzept bringen. Der Visuelle habe ein besseres Zahlengedächtnis.[1])

Dazwischenreden und Flüstern können Störungen für jedes Kind bedeuten, auch für das visuelle. Ob sich ein Kind aus dem Konzept bringen läßt? Da kommen Zustände in Betracht, die beim Experiment gar nicht mitgeprüft sind, auch nicht mitgeprüft werden können, z. B. der Wille des Kindes, das Interesse. So kommt es, daß man durch Experiment auch gerade das Gegenteil finden kann. *Marx Lobsien* berichtet in demselben Hefte der Experimentellen Pädagogik über Versuche Schuytens, vorgenommen mit Schulkindern im städtischen pädagogischen Laboratorium zu Antwerpen. Unter anderen teilt er folgenden mit: »Er (Schuyten) stellte im Juni 1905 in zwei Oberklassen (Mädchen- und Knaben-) einen Versuch an, dessen Aufgabe war, zu erkunden, auf welchem Wege, ob auf dem auditiven oder visuellen (der dann

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 13.

noch durch den ersten verstärkt wird) eine Zahl- (Ziffern-) reihe am leichtesten und sichersten ins Gedächtnis aufgenommen werde. Er wählte die Zahlenreihe:

59 37 65 83 72 94 26 48
69 23 58 76 42 87 35 94

Die erste Reihe ward ausschließlich auditiv dargeboten, jede Zahl ward vom Versuchsleiter vor- und von den V. P. nachgesprochen; alle 8 wurden auf ein gegebenes Zeichen niedergeschrieben. Das geschah nacheinander 3 mal, wobei durch Umfalten des Papiers ein Nachschreiben unmöglich gemacht wurde. Der ganze Versuch dauerte etwa 5". Bei der zweiten Reihe wurde der Zahlrahmen benutzt. Jede Zahl wurde gezeigt, auf ein Zeichen ausgesprochen, und dann wurden alle 8 niedergeschrieben, Zeit etwa 6"... Ergebnis: Die Resultate der zweiten Versuchsreihe, die man als die günstigeren doch erwartete, blieben nicht unerheblich hinter den andern zurück. Eine Wiederholung des Versuchs nach einigen Wochen bestätigte das Ergebnis durchaus.« [1])

Wir kommen zur Besprechung der Hauptversuche.

1. Die erste Versuchsreihe besteht darin, daß den Kindern des 2. Schuljahres eine Zahl genannt wird und sie angeben müssen, ob sie eine Gesichtsvorstellung haben und welcher Art diese sei. (Zahlbild, Ziffer, Zifferreihe, Sachvorstellungen.)

2. Versuch: Welche visuellen Erinnerungsbilder werden bei der Lösung der Aufgabe 24 + 15 reproduziert?

3. Versuch: Stellt euch die Reihe 3.6.9 bis 30 vor! Welcher Art sind die Gesichtsvorstellungen? [2])

Über die Versuche wird eine Reihe von Tabellen aufgenommen, die uns hier nicht weiter interessiert. —

Man muß sich fragen, ob es sich hier noch um streng wissenschaftliche Versuche handelt. Gewiß sucht der Lehrer hier Erscheinungen mit Absicht herbeizuführen:

---

[1]) Zeitschrift für Exp. Pädagogik. V. Band. Heft 1/2. S. 65 f.
[2]) *Eckhardt* a. a. O. S. 14 und 15.

Die Kinder sollen ihr Augenmerk auf die psychischen Erscheinungen lenken und sie festhalten. Hat er auch auf den Verlauf des Vorganges einen Einfluß? Diese Frage muß verneint werden. Mit dem Nennen der Zahl oder Aufgabe ist sein Anteil am Zustandekommen der psychischen Phänomene erschöpft. Auch von einer Zergliederung komplizierter seelischer Gebilde kann nicht die Rede sein. Die Eckhardtschen Versuche sind keine psychologischen Experimente. Es handelt sich also nur um Ergebnisse auf Grund der Selbstbeobachtung der Kinder.

Diese Ergebnisse besitzen keine Glaubwürdigkeit. Das geht schon aus unsern Ausführungen über die Selbstbeobachtung hervor.

Eckhardt scheint allerdings ein Mittel gefunden zu haben, die Richtigkeit seiner Resultate zu erhärten. Er hat vorher die Anschauungstypen festgestellt. Nun behauptet er: »Die Ergebnisse der Untersuchungsmethoden stimmten mit den Schüleraussagen überein, so daß deren Glaubwürdigkeit dadurch an Bedeutung gewinnt.« [1] Also, wenn der Visuelle von visuellen Vorstellungen berichte, so müsse er doch solche Vorstellungen haben. (!) Denn fehlerhafte Aussagen, durch »suggestive Einwirkungen u. dgl.« bedingt, hätten ja auffallen müssen, weil sich die Versuche im Laufe der Zeit wiederholten. — Ist denn nicht gerade durch die Wiederholung eine Vermehrung der fehlerhaften Aussagen möglich?

Dazu kommt, daß Einbildung und Selbsttäuschung bei diesen Beobachtungen eine große Rolle spielen. Handelt es sich doch um Kinder, die gar zu leicht dem Spiele ihrer Phantasie folgen. Das zeigen auch einige Kinderaussagen, die *Eckhardt* mitteilt. Einige Beispiele! »Ich sehe eine ganz lange Reihe von 1 bis 100; da ist die 36 herausgesprungen, und dann ist sie gleich wieder weg gewesen.« Ein anderer Schüler gibt an: »Ich sehe eine ganze Reihe. Da (zeigt mit dem Finger in die Luft) habe

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. S. 3.

ich die 30 gesehen und da (weiter rechts) die 36. Die habe ich besser gesehen als die anderen.«[1]) Oder Akustiker geben an: »Ich fühle, wie es in mir spricht; ich möchte alles mitsprechen.« [2])

Man sieht, die Angaben sind pure Phantasiegebilde, die keinen Wert für die Pädagogik haben. »Überhaupt ist es vom Übel, auf unkontrollierbare Versicherungen, wie auf Tatsachen Schlüsse zu bauen. Die Wissenschaft braucht feststehende Ausgangspunkte. Wenn ein Lehrer in der Schule in Bezug auf eine der innern Erfahrung angehörige Sache bei den Knaben Anfrage stellte, so ist er nicht sicher, daß er immer die Wahrheit vernimmt. Ein Spottvogel kann ihn zum Besten halten und außerdem besteht die Gefahr, daß der Unterricht zu einer Unterhaltung werde.« [3])

Diese Versuche können auch zu geistigen Schädigungen für die Kinder führen. Nach *Eckhardt* sind die Versuche recht einfach. Ja, es macht den Kindern recht viel Freude, sich selbst in dieser Weise zu beobachten. Doch schon beim 2. Versuch (Lösung der Aufgabe 24 + 15) wird diese Angabe eingeschränkt: »Die Selbstbeobachtung ist hier etwas schwieriger. Die Kinder sind geneigt, die visuellen Bilder nach erfolgter Lösung zu beschreiben. Diese entsprechen meistens der Form 24 + 15 = 39. Es handelt sich jedoch um die Beobachtung dessen, was man innerlich sieht, während man denkt: 24 + 10 = 34 + 5 = 39, also ist 24 + 15 = 39.« [4])

Hier ist die Selbstbeobachtung wohl nicht nur »etwas schwieriger«, sondern recht kompliziert. Schon das Ausrechnen der Aufgabe erfordert die ganze Aufmerksamkeit. Jeder Rechenlehrer weiß, daß die Kinder am Schluß der Stunde geistig matt sind. Wollten sie wirklich jene geforderte Selbstbeobachtung vornehmen, so würde die

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 7.
[2]) *Eckhardt* a. a. O. S. 3.
[3]) Jahrbuch des Vereins f. w. Päd. XXXVIII. S. 286.
[4]) *Eckhardt* a. a. O. S. 14.

Rechenstunde für sie eine »wahre Selbstpeinigung«. Und selbst bei den einfachsten Selbstbeobachtungen (Merken der Zahl) sind Schädigungen nicht ausgeschlossen. *Eckhardts* Kinder bringen alle möglichen Dinge, die ihnen ihre Phantasietätigkeit vorgaukelt, mit den Zahlen in Verbindung. Die Phantasten leisten geradezu Erstaunliches in der Umrahmung des nüchternen Zifferbildes: »Da kommen Gestalten aus der Phantasiewelt, Könige und Prinzen, die auf ihren Schildern die Zahl stehen haben....« »Der eine sieht die Ziffern auf der Bank, der andere an der Schultafel, der dritte sah sie durch den Lehrer, der 4. durch einen Schüler anschreiben.« [1]) Man sieht: die Kinder werden veranlaßt, zum Teil nicht wirkliche Dinge zu verknüpfen. Die Schilder der Ritter waren doch nicht mit Ziffern beschrieben. Durch häufige Reproduktion — die Versuche wiederholen sich von Zeit zu Zeit — erhalten jene Verknüpfungen Festigkeit. Welche Vorstellungen erhalten da die Kinder von mittelalterlichen Rüstungen! Und wenn ein Kind sich die Schulbank mit Ziffern beschrieben vorstellt, braucht man sich da zu wundern, wenn Narrenhände Tisch und Wände beschmieren. Daß solche Phantastereien das Kind geistig schädigen, weiß auch *Eckhardt;* daher fordert er auch, den »schon zu lebhaften Phantasten nicht noch weiter in seiner Neigung zu unterstützen«. Mußte ihm nicht der Gedanke kommen, daß durch seine Versuche die Phantasterei geradezu gepflegt wird?

Wenn man Arbeiten, wie die *Eckhardt*sche liest, fragt man sich: »Wie ist eine solche Überschätzung des Experimentes, das doch nur eine von den psychischen Methoden ist, möglich? Wie kommt es, daß man solche zweifelhaften Ergebnisse für glaubwürdig hält? Die Antwort ist nicht schwer zu finden: Es scheint eine Mißachtung der spekulativen Psycholgie in weiten Kreisen um sich zu greifen. *Eckhardt* selbst gibt uns

---

1) *Eckhardt* a. a. O. S. 3.

Belege dafür: »Die gesamte ältere Psychologie, die Herbartsche nicht ausgeschlossen, schildert als ihr Objekt eine nur begrifflich existierende, schematische Normalpsyche.« »Bei dem Bestreben, möglichst zu einem System zu gelangen, wird man das Studium der Besonderheiten des individuellen Seelenlebens vernachlässigen und durch allerhand Hypothesen und Spekulationen ins Innere zu dringen suchen.« [1])

Soviel Behauptungen, soviel Unrichtigkeiten! Das Studium des individuellen Seelenlebens ist die Voraussetzung auch der spekulativen Psychologie. Speziell die Herbartsche ist mit gegründet auf Erfahrung. Nur bleibt sie bei der Erfahrung nicht stehen, sondern sie sucht zu erklären, die Widersprüche der Erfahrung zu überbrücken. Dazu muß sie die Erfahrung überschreiten. Dadurch gewinnt sie erst wissenschaftlichen Charakter. Und wenn sie ein System aufstellt, so ist damit noch lange nicht gesagt, daß das Studium des individuellen Seelenlebens vernachlässigt werden müsse. Von Herbart ist es bekannt, welch feiner und scharfer Beobachter er war. Wer aber behauptet, die Herbartsche Schule versäume das Studium der Individualität, den kann man nur ersuchen, die Herbartische Literatur zu studieren, so wird er eines Besseren belehrt werden. Dieses Studium war ihr nicht möglich, trotz der sogenannten schematischen Normalpsyche, sondern auf Grund derselben. Wer keinen Begriff der Psychologie besitzt, kann auch keine Psychologie anwenden, kann niemals systematisch beobachten.

Eckhardt meint, den Didaktiker interessiere nicht die Frage nach dem Wesen der Aufmerksamkeit, sondern nach den individuellen Äußerungen der Aufmerksamkeit; nicht Erörterungen über das Wesen des Gedächtnisses seien von didaktischem Interesse, sondern die Frage nach den individuellen Formen des Lernens, Erinnerns und Vergessens seien für die Unterrichtslehre von Bedeutung.« [2])

---

[1]) *Eckhardt* a. a. O. S. 1. — [2]) Ebenda.

Hier finden wir den Schlüssel zu all jenen falschen Ansichten, die uns in der Arbeit entgegengetreten sind. Wer das Wesen der psychischen Phänomene nicht kennt, hat jeden Maßstab für die Beurteilung psychischer Erscheinungen verloren und erniedrigt das Experimentieren zum Probieren. Wer das Wesen des Gedächtnisses nicht kennt, sucht nach allen möglichen Krücken und Stützen für die Reproduktion und läßt jene Hilfen, die sich aus dem Wesen von selbst ergeben, unbenutzt am Wege liegen.

Die *Eckhardt*sche Arbeit beweist wie ähnliche, daß die experimentelle Pädagogik bis heute nichts dazu beigetragen hat, den Wirrwarr der Meinungen auf didaktischem Gebiete zu beseitigen, sondern ihn nur vermehrt. Andrerseits steht uns die Überzeugung noch unerschüttert fest, daß die Herbartsche Pädagogik noch immer geeignet ist, Fragen des Unterrichts und der Erziehung zu lösen. Wir glauben, daß es auch in der Zukunft noch so sein wird. Diese Hoffnung teilen selbst Männer, die nicht Anhänger der Herbartischen Philosophie sind. Hat doch selbst *Eucken* behauptet, die Herbartsche Schule habe noch eine große historische Mission zu erfüllen, keineswegs habe sie abgewirtschaftet, wie manche ihrer fanatischen Gegner glauben. [1])

---

[1]) *M. Schmidt*, Euckens Philosophie und die innere Schulreform. Deutscher Schulmann 1907, Heft 6.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Die
kindlichen Spiele
in ihrer
pädagogischen Bedeutung
bei
Locke, Jean Paul und Herbart

von

Dr. phil. Weller,
Schuldirektor.

Pädagogisches Magazin, Heft 320.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908

Inhalt.



Abkürzungen:

Educ. = Locke: Som Thoughts concerning Education 1693.
Umriß päd. Vorl. = Herbart: Umriß pädagogischer Vorlesungen.
Lev. = Jean Paul: Levana.
Allgem. Päd. = Herbart: Allgemeine Pädagogik.
Ess. = Montaigne, Essais I.
rep. = Plato, rep. VII.
Campe = Allgemeine Revision von Campe.

Kapitel I: Vorbemerkung.

Ein Blick in die vorhandene pädagogische Literatur lehrt wohl, daß allenthalben den Ansichten *Jean Pauls* und zum Teil auch *Herbarts* und *Lockes* über die Spiele der Kinder eine gewisse Wertschätzung entgegengebracht wird, begegnet aber nirgends einer zusammenfassenden, oder wohl gar erschöpfenden Abhandlung über die Anschauungen der betreffenden Pädagogen. An die Stelle einer solchen treten vielmehr nur einzelne Hinweise oder Zitate, weit entfernt davon, ein plastisches Bild derselben bieten, oder das volle kongeniale Verständnis für dieselben erwecken zu können. Die nachfolgenden Ausführungen wollen daher einen Beitrag liefern zur Ausfüllung der vorhandenen Lücke durch eine monographische und womöglich erschöpfende Darstellung sämtlicher Ansichten der drei genannten Erzieher über diesen Punkt. Zu dem Zwecke ist auf alle ihre Äußerungen über Kinderspiele, soweit sie, bald mehr in zusammenhängender Form, bald mehr aphoristisch zerstreut, in ihren sämtlichen Werken zum Ausdruck gelangen, Rücksicht genommen worden, so daß beispielsweise bei *Jean Paul* auch seine Dichtungen, bei *Locke* und *Herbart* ihre psychologischen und philosophischen Werke mit herangezogen wurden. Nur so dürfte es möglich sein, ein nahezu vollständiges Bild von den Vorstellungen und Meinungen der drei Pädagogen zu erhalten. Die Vollständigkeit dieses Bildes fordert aber auch, sich nicht nur zu begnügen mit einem einfachen Darlegen ihrer Ansichten, sie verlangt, den Bedingungen nachzuforschen, aus denen heraus sie erwachsen

sind und sich erklären, sowie ihrem geschichtlichen Schicksale, ihrem Einflusse und ihrer Einwirkung bis auf die Gegenwart nachzuspüren. Gerade eine Parallele zwischen den Forderungen dieser Erzieher und den Verhältnissen der Gegenwart, die dringender und lauter als je das Bedürfnis nach einer Reorganisation und Vermehrung der Kinderspiele empfindet und ihre Stimme zu Gunsten derselben erhebt, erscheint nicht nur als zeitgemäß, sondern erweist sich den Ansprüchen der letzteren gegenüber in mehr als einer Hinsicht nützlich und lehrreich, indem sie manche beherzigenswerte Winke zu bieten vermag, und das mit um so mehr Gewinn, als den Spielen der Kinder in unserer Zeit bei den sozialen und kulturellen Zuständen, wie sie durch das moderne Städteleben, die modernen Schul- und Wirtschaftsverhältnisse bedingt sind, auch eine nicht zu unterschätzende soziale Bedeutung zukommt. Mit Erfolg werden freilich die Anschauungen jener drei Pädagogen heute nur verwertet werden können bei einer genauen kritischen Stellungnahme ihnen gegenüber, bei einer sorgfältigen Sichtung des noch heute Brauchbaren und Nachahmenswerten von dem bereits über Bord Geworfenen oder nicht mehr Zeitgemäßen. Pflicht einer gerechten Beurteilung ist es dabei, die einzelnen Ansichten nicht nur in ihrer isolierten Stellung zu kennzeichnen, sondern sie im Zusammenhang zu betrachten mit den philosophischen und pädagogischen Systemen und Anschauungen der betreffenden Erzieher überhaupt. Um jedoch hierbei der Gefahr der Weitschweifigkeit zu entgehen, dürfen selbstverständlich nicht alle Punkte, nicht einmal alle wichtigen, ihrer Systeme herangezogen werden, sondern nur insoweit, als dieselben mit ihren Anschauungen über Kinderspiele tatsächlich in Beziehung stehen. — An keinem dieser Punkte aber darf eine auf Vollständigkeit Anspruch erhebende Arbeit achtlos vorübergehen, vielmehr muß sie sämtliche unbedingt in ihren Gedankengang aufnehmen. Im vorliegenden Falle sind dabei die einzelnen Teile so ausgewählt und aneinandergereiht wor-

den, daß sie sachlich wie logisch im Zusammenhange stehen und sich inhaltlich gegenseitig bedingen. Gleichzeitig sind dabei die einzelnen Ausführungen als eine vergleichsweise Betrachtung gedacht, so daß die einander entsprechenden Ansichten der drei Pädagogen über die gleichen Punkte immer in Parallele zueinander gesetzt sind. Wenn dadurch auch die Zahl der Schwierigkeiten, welche der Abhandlung erwachsen, eine größere werden mußte, als sie eine Darstellung ihrer Ansichten nach den einzelnen Personen geordnet mit sich gebracht haben würde, dürfte das eingeschlagene Verfahren im Interesse der Übersichtlichkeit, einer schnelleren vergleichenden Orientierung und leichter zu ermöglichenden gegenseitigen Abschätzung doch den entschiedenen Vorzug vor jener mehr äußeren Anordnung verdienen. Der vielleicht zu erhebende Einwurf, daß auf diese Weise dem logischen Zusammenhange der Einzelabhandlung des betreffenden Pädagogen Abbruch geschähe, fällt von selbst hin bei Berücksichtigung des Umstandes, daß sowohl *Herbart*, als auch *Locke* ihre Ansichten doch nur zerstreut gegeben haben, so daß tatsächlich kein logischer Zusammenhang zwischen ihren Äußerungen besteht. Ein solcher tritt bis zu einem gewissen Grade nur bei *Jean Paul* hervor. Derselbe konnte indes dadurch gewahrt werden, daß seine Ausführungen immer an erster Stelle, schon ihrer eingehenden Ausführlichkeit wegen, berücksichtigt wurden, während die *Herbarts* und *Lockes* als Ergänzung hinzutreten; und selbst bei den einzelnen Unterteilen empfahl es sich hierbei, die sehr äußerliche Anordnung nach Personen zurücktreten zu lassen zu Gunsten einer Gliederung nach sachlichen Gesichtspunkten, wie sie sich aus dem Wesen und der Natur der Spiele selber ergeben, und welche tatsächlich von den drei Pädagogen berührt werden, die ganze Summe ihrer Anschauungen, wenn auch von dem einen bald mehr oder weniger berücksichtigt, umfassen. Sachliche Gesichtspunkte sind schließlich auch bestimmend gewesen, die einzelnen Ansichten

nicht nach der Zeit ihrer Entstehung: *Locke — Jean Paul — Herbart*, wie es wohl zunächst auf der Hand lag, aufeinanderfolgen zu lassen, sondern sie aneinanderzureihen nach dem Grade ihrer inneren Verwandtschaft: *Jean Paul — Herbart — Locke.* So dürfte eine gründlichere Sachlichkeit den Vorteil der Ermöglichung einer leichteren stilistischen Gestaltung reichlich aufwiegen! Um aber dem Leser von vorneherein einen festen Maßstab der Beurteilung an die Hand zu geben, geht die Einleitung aus von einer Skizzierung der kindlichen Spiele und ihrer pädagogischen Bedeutung im Lichte moderner Anschauungsweise, welche verglichen mit der Auffassung *Jean Pauls*, *Herbarts* und *Lockes* zum Schlusse wie von selbst nicht nur die voneinander abweichenden Punkte überhaupt hervortreten läßt, sondern besonders auch jene deutlich markiert, welche noch heute der Erfüllung harren und — wie es im Schlußkapitel geschieht — auffordern zu Vorschlägen über die Art und Weise, ihnen Geltung zu verschaffen im Interesse einer naturgemäßen und liebevollen Erziehungsmethode.

Kapitel II: Einleitung.[1]

1. Die hohe Bedeutung der Spiele im Leben der Kinder.

»Wer den Entwicklungsgang eines Kindes mit liebevoller Sorgfalt und Aufmerksamkeit verfolgt und das allmähliche Hervortreten der Leibes- und Geisteskräfte zu beobachten versteht, wird über die große Wichtigkeit des Spieles für diese Entwicklung nicht im Zweifel sein. Im Spiel schafft sich das Kind seine eigene Welt! Bei seiner lebhaften Einbildungskraft wandeln sich ihm auch ernste Beschäftigungen, wenn es anders mit Herz und Seele

---

[1]) Mit gütiger Erlaubnis des Vorstandes des Zentralausschusses zur Förderung der Jugend- und Volksspiele in Deutschland zwecks späterer Vergleichung und Beurteilung in der Hauptsache nach dessen Jahrbüchern zusammengestellt.

dabei, leicht in ein heiteres Spiel. Zwar hat der Mißbrauch, den bisweilen das Ungeschick sich mit einer unrichtigen Vermischung von Spiel und Unterricht hat zu schulden kommen lassen, von manchen Seiten einen entschiedenen Widerspruch gegen eine besondere Berücksichtigung des Spieles überhaupt wachgerufen, und es ist richtig, daß ein sogenanntes spielendes Lernen über dem Scherz leicht des nötigen Ernstes vergißt, nimmermehr aber vermag eine falsch verstandene pädagogische Maßnahme den Wert an sich zu schmälern. Das Wort, daß der Mensch nur da ganz Mensch ist, wo er spielt, gilt im vollsten Maße vom Kindesalter. Die Gelegenheit, welche das Spiel bietet, sich voll und ganz auszuleben, hat das Kind am nötigsten, damit in ihm die vielseitige Anlage von Leib und Seele zur Entfaltung kommen könne; denn die Freude beim Spiel bringt die verschiedensten Kräfte in rege Tätigkeit. Wird daher dem Kinde diese Lebensbedingung nicht hinreichend geboten, so liegt die Gefahr nahe, daß es körperlich und geistig in der Entwicklung zurückbleibt und zu einer Mißgestalt, zum Krüppel heranwächst wie die junge Pflanze, der es an Licht und Luft fehlt.« Diese für die Gegenwart ausgesprochenen Worte Professor *Kochs*[1]) dürfen wohl in jedem wahren Vater- und Erzieherherzen auf lebhafteste Zustimmung rechnen. Nur ist hier streng zu scheiden zwischen wirklichem Spiel und eitler Spielerei. Ist es dieser nur darum zu tun, die Stunden mühelos, aber auch nutzlos, auszufüllen, so will das echte Spiel nicht minder mit Anspannung aller Kräfte betrieben werden als die Arbeit, nur daß dabei die Freude gewahrt bleibt. Es ist ja das untrügliche Kennzeichen eines guten Spieles, daß dabei alle freiwillig ihr Bestes tun und keine Anstrengung scheuen. Spiel ist eben ernste Tätigkeit, ohne indes mit dem Begriff der Arbeit zusammenzufallen. Will

---

[1]) Prof. Dr. *Koch:* »Der erziehl. Wert d. Jugendspiele«, Jahrb. d. Zentralausschusses für Jugend- u. Volksspiele v. Jahre 1892, St. 5 ff.

die letztere ein aus ihr hervorgehendes Ergebnis, ein Arbeitsprodukt, einen Ertrag der Arbeit erzielen; wird sie beeinflußt durch das Bestreben, ihre Produkte, soweit es nur irgendwie angänglich ist, schnell und gut, jedoch mit möglichst geringem Verbrauch an Arbeitskraft hervorzubringen: so geschieht das Spiel lediglich um seiner selbst willen und hat keinen andern Zweck als den der Spieltätigkeit selber. An sich allein schon gewährt es Befriedigung und Freude; denn es entwächst dem Boden der Freiheit, die bereits das kleine Kind mit Argusaugen eifersüchtig überwacht, und die infolgedessen den einsichtsvollen Erzieher nötigt, sie sich für seine Zwecke nutzbar zu machen, indem er ihre Dienste beanspruchen wird, um dem Guten in der Jugend, dessen Pflege und Förderung die nächste und namhafteste Hauptsorge jeder rationellen Erziehungsmethode bleiben muß, Raum und Gelegenheit zu verschaffen, daß es hervortreten und sich geltend machen kann; denn jeder Zwang ist nur den schlechten Eigenschaften des Kindes gegenüber berechtigt und an seinem Platze. Zwar hat nun auch das Spiel, wie jede andere Tätigkeit, einen objektiven Inhalt. Dieser ist eben die Beobachtung der Ordnung, in welcher die Einzeltätigkeiten sich zu einem einheitlich abgeschlossenen Ganzen verbinden, mit anderen Worten, er besteht im Beachten und Einhalten der Spielregel, weshalb eigentlich auch kein Spiel ganz ohne eine solche sein kann und meist auch nicht ist; denn bei und durch deren Beobachtung wird vielfach erst die Heiterkeit und die Befriedigung, welche das Spiel gewährt, hervorgebracht und erhalten. So schafft sich jenes in der Spielregel zwar selbst eine Art Realität, aber diese hat ihren eigentlichen Boden doch nur in der Phantasie; und eben darum liegt im Spiel ein gewisser Humor, eine freie, leichte Heiterkeit, ist es frei von dem Ernste und dem Drucke des realen Lebens. Ein Spielverderber ist daher, wer aus ihm bittern Ernst macht. Zunächst ist dasselbe ja wohl auch für das Kind vielfach eine Erholung, indem

es mit der Arbeit abwechselnd betrieben wird; aber es ist durchaus keine Ruhe. Der Ermüdete, Erschöpfte spielt nicht, ebensowenig wie der Faule und Träge. Die Erholung, welche das Spiel gewährt, bringt eine Erfrischung der Kräfte nicht deshalb, weil es etwa solche nicht in Anspruch nehme, sondern weil es andere als die Arbeit, welche es unterbricht, und in anderer Weise als diese übt. Infolge dieser Abwechslung können sich die durch die Arbeit ermatteten Kräfte in der Spielzeit neu beleben und zu neuer Tätigkeit stärken. Besonders nach langer geistiger Anstrengung ist daher das Spiel eine Erquickung für Leib und Seele und wirkt in Bezug auf körperliche, wie auf geistige Kraft diätetisch und ökonomisch. Nach anstrengenden Unterrichtsstunden läßt es den Körper, den natürlichen Bewegungstrieb der Kinder zu seinem Rechte kommen und bildet ein heilsames Gegengewicht gegen Überanstrengung und Überbürdung. Infolge seiner eigenartigen Natur aber hebt sich dasselbe weit über den Begriff einer der bloßen Erholung und dem Vergnügen gewidmeten Ausfüllung der Mußestunden hinaus und wird zu einem geradezu unersetzlichen Ausbildungs- und Erziehungsmittel für Körper und Geist, zu einem der bedeutsamsten bildenden Faktoren in physiologischer, sittlich-sozialer und intellektueller Hinsicht.

Wollten doch Eltern und Erzieher die ihnen anvertrauten Kinder, sobald sie gelernt haben, ihre Bewegungsorgane zu beherrschen, richtig beobachten! Macht sich bei ihnen nicht die Lust am Bewegungsspiele, am Laufen, Rennen und Jagen mit der Macht eines Naturtriebes, eines Daseinsbedürfnisses geltend? Der sich selbst im Freien überlassene Knabe geht nicht, er läuft. Wohlerzogen einherzugehen, ist ihm ein Zwang, Rennen bis zur flüchtigen Atemlosigkeit eine Lust und der selbstverständliche Inbegriff aller Spiele mit Altersgenossen. Der Bewegungstrieb der Jugend verlangt so gut wie Hunger und Durst seine Befriedigung, und schon darin liegt der Hinweis, daß es hier eine wichtige Bedingung

zur vollkräftigen Leibesentwicklung zu erfüllen gilt. Von medizinischer Seite wird hierüber geschrieben: »In der Tat wohnt häufiger und schneller Körperbewegung die wertvollste Einwirkung auf die verschiedenste Organtätigkeit inne. Vor allem ist die volle Entwicklung der Lunge an solche Anregungen gebunden. Die bei der Muskeltätigkeit unmittelbar auftretenden schädlichen Zersetzungsstoffe, namentlich die massenhafte Kohlensäure, können nur entfernt und unschädlich gemacht werden durch erhöhte Ausscheidungstätigkeit der Lungen, durch unter Umständen auf das Vielfache gesteigerten Umfang der Atemarbeit. Mithin ist die zeitweilige Inanspruchnahme aller Lungenteile, auch der für gewöhnlich gar nicht oder nur wenig gebrauchten, notwendig, sollen auch letztere atemtüchtig und widerstandskräftig werden und bleiben. Das Mittel hierzu sind Schnelligkeitsbewegungen. Den Kindern die Gelegenheit zu ungebundenem Laufen und Tummeln verkümmern, heißt sich daher schwer an der Gesundheit des heranwachsenden Geschlechtes versündigen. Die Jugend muß sich nach Herzenslust austummeln können, sollen wichtige Organe nicht schwächlich entwickelt und wenig widerstandskräftig bleiben. Bei jedem Bewegungsspiele wird fast die gesamte Muskulatur in lebhafte Tätigkeit versetzt. Sie ist daher keine einseitig ermüdende und somit körperlich verbildende, wie es häufig bei handwerklichen Berufstätigkeiten der Fall ist. Vielmehr wirkt sie harmonisch anregend und entwickelnd auf die ganze Körperbildung;« [1]) denn die Folge dieser gesteigerten Muskeltätigkeit bildet zunächst eine kräftige Belebung der Atmung. Mit dieser im Zusammenhang steht aber eine Verbesserung der Blutbildung, eine Anregung des Blutumlaufes, eine Erhöhung des Stoffwechsels im ganzen Organismus. Wird aber der Stoffverbrauch im Körper gesteigert, so wird auch Neubildung in allen

---

[1]) Dr. med. *Schmidt*: »Bewegungsspiele u. Lungenentwicklung«, Jahrb. d. Zentralausschusses für Jugend- u. Volksspiele 1892 St. 15 ff.

Geweben desselben angeregt und dadurch wieder die Assimilation fremder, als Nahrung in den Körper eingeführter Stoffe vermehrt. Der Appetit steigert sich, es hebt sich die gesamte Ernährung. Der verzärtelte Knabe, welcher die wohltuenden körperlichen Wirkungen lebhaften Spieles wiederholt empfunden hat, bekommt einen gesunden Appetit und gewöhnt sich bei regelmäßig fortgesetzter Beteiligung am Spiel wohl ganz die Leckerhaftigkeit ab. Er wird wieder zum Knaben im wahrsten Sinne des Wortes, und wie bei ihm läßt der sich im Spiele offenbarende freudige, lebensfrische Wettkampf, bei dem sich Arbeit mit Jubel, Lust mit Ernst paaren, der die Pulse höher schlagen macht, besonders auch den Mädchen die vielfach durch Überlastung geraubte Freude wiederfinden; und gerade bei ihnen sind, wie zahlreiche ärztliche Gutachten übereinstimmend beglaubigen, die physiologischen Wirkungen der Spiele von besonders günstigem Einflusse, dessen Bedeutung noch wachsen muß in einem Zeitalter der Modeherrschaft wie dem gegenwärtigen. Die Laufübungen, sowie alle Übungen, bei denen die Beine durch Hüpfen und Springen in Tätigkeit gesetzt werden, haben einen ganz bedeutenden Einfluß auf das Längenwachstum, auf die mächtigen Muskellager um Schenkel und Lenden, auf die Beckenknochen, auf wichtige Werkzeuge des Unterleibes, sowie auf die ganze Organtätigkeit der Atmung und des Blutkreislaufes. Solche Übungen aber sind es, die gleichzeitig den Blutstörungen, der so häufig bei den Mädchen auftretenden Bleichsucht, sowie den Verdauungsstörungen mit dem besten Erfolge entgegenarbeiten. Sie dulden ferner nicht länger die Sklavenfesseln der Mode, unter deren tyrannischem Joche heute vielfach schon das zarte Mädchenalter zu seufzen hat; und die langsame Heilung von dieser am Lebensmarke des weiblichen Geschlechtes zehrenden Seuche ist wahrlich nicht ihr geringster Nutzen; er erlangt vielmehr durch Hebung der Gesundheit eines ganzen Geschlechtes kulturelle und soziale Bedeutung; »denn

der Spielplatz macht dem Umhertrippeln in Stiefelchen mit hohen Absätzen und den enganliegenden Bekleidungsstücken ein Ende. Das Korsett, diese Maschine, durch welche Völker, die an der Spitze der Kultur stehen, willkürliche Veränderungen an den Körperteilen vornehmen, kann seine Modeherrschaft nicht mehr geltend machen, wo der weiblichen Jugend zum Bewegungsspiele Gelegenheit gegeben wird. Wer sich die Mühe nimmt, Mädchen bei ihren Ballspielen einmal mit dem Auge des aufmerksamen Beobachters zu belauschen, wird staunen über die Fülle von Bewegungsformen, sowie über die natürliche Bewegungslust der Schülerinnen aller Stufen ohne Ausnahme, und vielleicht wird sich der Gedanke bei ihm Bahn brechen, daß der unveränderte Körper der Venus von Melos für ein höheres Ideal weiblicher Schönheit gelte als die Wespengestalt einer korsettumpanzerten Modedame.« [1]) — Selbst wenn in dieser Hinsicht dem Schulturnen der nötige Platz eingeräumt ist, bleiben den Spielen doch immer noch besondere Vorzüge. Bei ihrer Ausübung trägt jeder Schüler, wofern er nur mit Lust mitspielt, einen sicheren Maßstab des Zuträglichen in sich selbst. Fühlt der spielende Knabe, daß er nicht mehr laufen kann, so hält er eben inne und läßt sich haschen. Dann aber haben die Spiele vor den Übungen auf Befehl noch den mächtigen Bewegungsanreiz voraus, welchen die Spielfreude gewährt. Das strömende Lustgefühl, der lebendige Spieleifer beschwingt den eilenden Fuß und wehrt dem Gefühl der Ermattung. Ein so volles Maß von brusterweiternder Bewegung hintereinander, ohne Einbuße an Frische, wie sie der eifrig spielende Knabe eben spielend zurücklegt, läßt sich bei Übungen auf Befehl niemals erzielen. Hier stellen sich viel früher Verdrossenheit und Abspannung als Hemmungsursache ein und bewirken vorzeitige Ermattung und Ermüdung. Der Ein-

---

[1]) Turninspektor *A. Hermann:* »Die Turnspiele der Mädchen.« Braunschweig 1892. St. 69.

fluß seelischer Stimmung auf die größere oder geringere Leistungsfähigkeit des Bewegungsapparates ist eben eine feststehende Tatsache, der jede Leibeserziehung Rechnung tragen muß. Glaubt dieselbe, nur mit methodisch geordneten Bewegungsformen auf Befehl ihrer Aufgabe genügen zu können, so verkennt sie hochwichtige erzieherische Mittel, bleibt eine ausgeklügelte hölzerne Kunst, welche die Regungen der Kindesseele mißachtet. Körperliche Tüchtigkeit erwirbt sich vielmehr jeder von frühester Jugend auf am besten im freien Spiel. Zuerst übt das Einzelspiel seine Kraft und Geschicklichkeit, dann reizt beim Spiele mit Geschwistern oder den nächststehenden Altersgenossen der Wetteifer zu stärkeren Leistungen; endlich umfängt ihn die Gemeinschaft der Schule und treibt ihn an, vor einem weiteren Kreis in den Schulspielen sein Bestes zu versuchen. Wenn aber so das körperliche Leben durch die anregende Tätigkeit der Spiele im ganzen verbessert wird, so müssen auch auf diesem gesunden Boden ein gesundes Nervensystem, ein normales Nervenleben und ein frisches, fröhliches Gemüt erwachsen. Mit diesen letzteren Erfolgen ist aber auch eine Vorbedingung für ein reges Geistesleben, ein fruchtbarer Boden für geistige Saat gegeben. Die eigenartige, aufreibende Rastlosigkeit, welche heute alle Formen des Gesellschaftslebens durchdringt und beherrscht, hat bereits ihre natürlichen Folgen ausgeübt auf die Jugend. Heute sind ja schon die Kinder nervös; einem nicht geringen Teil derselben ist die anmutige Harmlosigkeit der Jugend verloren gegangen. Manche von diesen Kindern sind schon in den Kinderschuhen über den überwundenen Standpunkt der kindlichen Spiele hinaus: sie wollen nicht mehr spielen. Hier muß helfend und heilend eingegriffen werden, und das kann nur geschehen, wenn die Jugendspiele zu einer Erziehungssache von allgemeiner Bedeutung gemacht werden.

Außer diesen physiologischen Wirkungen der Spiele bei jedem einzelnen Teilnehmer zeigen sich aber auch

bei einem Blick in die Spielgemeinschaft überraschende Erfolge hinsichtlich der verschiedenen Individualitäten der Spielenden: Verweichlichte werden durch die gemeinsame Anregung mit fortgerissen und härten sich ab, Furchtsame verlieren ihre Scheu und werden allmählich unternehmend, Faule werden regsam und aufgerüttelt und finden Geschmack an der Anstrengung, gewinnen allmählich Interesse, das dann auch dem Unterrichte zu gute kommt, Ungeschickte lernen ihre Bewegungen beherrschen und erlangen Haltung und Anmut, und in jeder Hinsicht bewahrheitet sich noch heute das treffende Wort des alten Turnvaters *Jahn* vom Jahre 1816: »In jedem echten Turnspiel regt sich eine Welt. So machen Turnspiele den Übergang zum größeren Volksleben und führen den Reigen der Jugend. In ihnen lebt ein geselliger, freudiger, lebensfrischer Wettkampf. Hier paart sich Arbeit mit Lust und Ernst mit Jubel. Da lernt die Jugend von klein auf gleiches Recht und Gesetz mit andern halten. Da hat sie Brauch, Sitte, Zweck und Schick im lebendigen Anschauen vor Augen.« [1])

Doch die Spiele sind viel mehr als bloß körperliche Betätigungen. Es darf heute als eine von keiner Seite mehr bestrittene Tatsache hingestellt werden, daß frisches, fröhliches Tummeln im jugendlichen Spiel nicht nur den Körper allseitig entwickelt und stählt, sondern ebensosehr die Ausbildung der Kräfte des Geistes und des Gemütes fördert, der kindlichen Seele die natürliche Unbefangenheit bewahrt und sie widerstandsfähiger macht gegen das schleichende Gift der Versuchungen. Zwar sind die nächsten Wirkungen der meisten Spiele zunächst körperlicher Art, aber sie ziehen geistige und sittliche nach sich, und nicht überall lassen sich die physiologischen scharf von den intellektuellen und moralisch-sozialen trennen; denn öfters gehen die ersteren in die letzteren über. In sittlicher Beziehung sind die Spiele der Kinder

---

[1]) *Jahn* und *Eiselen*, Deutsche Turnkunst. Berlin 1816. S. 169.

eine Vorschule für das Leben. Sie gewähren einen lebhaften, aber nicht zügellosen, sondern wohlgeregelten Wettstreit der Kräfte. Indem der einzelne mit seinen Genossen in die Wette um den Sieg ringt, den mutigen Gewinner gekrönt sieht, erwacht in ihm die Tatkraft, die Lust zu wagen und seine Kräfte voll einzusetzen. Sie erziehen zur Beobachtung des Gesetzes; denn alle Mitspielenden, auch der Lehrer, sind ausnahmslos dem Spielgesetz unterworfen. In dem einzelnen wird durch die Erkenntnis des gemeinsamen Zweckes das Gefühl für die Zugehörigkeit zu einem großen Ganzen wachgerufen. Er entschließt sich, unter Verzichtleistung auf eigene Auszeichnung im Kreise seiner Genossen für das Gute und Rechte kräftig einzustehen. Der bürgerliche Gemeinsinn wird angebaut. Der Knabe fühlt, daß er ein organisches Glied der Spielgemeinschaft sei. Er bemerkt auch, daß ein einzelner als Glied durch ungehörige Tätigkeit den ganzen Spielorganismus stören kann. Bei jeder andern erziehlichen und unterrichtlichen Tätigkeit ist der Zögling und Schüler dem Erzieher und Lehrer untergeordnet, ist der Wille des letzteren sein Gesetz. Anders ist es beim gemeinsamen Spiel, bei welchem über dem Lehrer noch das Spielgesetz steht, dessen Hüter dieser sowohl, wie jeder anderer Mitspieler sein soll. In den Spielgenossenschaften der Jugend erwächst kameradschaftliche Gesinnung und Brüderlichkeit; es bilden sich Freundschaften, die oft fürs Leben dauern. Ein Schimmer von Fichteschem Idealismus wird verwirklicht, wenn die Schulspiele die Zöglinge zu einem Jugendgemeinwesen vereinigen; denn näher noch als in der Schule bringt der gesellige Verkehr auf dem Spielplatze die Knaben zusammen, lehrt sie Verträglichkeit und Selbstbeherrschung im Umgang mit andern üben, daneben aber auch sich in ihrer Mitte geltend zu machen. Indem der einzelne im freien Spiel selbst seine Rechte wahren, die der andern anzuerkennen lernt, entfaltet sich in ihm der Rechtssinn. Das kräftige Spiel im Freien mit seinen heilsamen Folgen bietet ihm

aber schließlich auch eine Schutzwehr gegen mancherlei bedenkliche und verderbliche Genüsse, zu denen sich die Jugend oft vor der Zeit offen oder verstohlen herandrängt, oder gar von törichten Eltern herangeführt wird; denn je mehr er von früher Jugend auf für die reinen Freuden der Spiele Empfänglichkeit gewonnen hat, um so weniger wird er in Versuchung kommen, sich solche zweifelhafte Genüsse zu verschaffen. Ja, bei richtigem Verhalten dem spielerischen Leben und Treiben gegenüber wird die Jugend nicht bloß Kraft, Ausdauer, Mut, Tapferkeit und Abhärtung gewinnen, sondern auch angeleitet werden, Entbehrungen zu ertragen und Entsagungen zu üben. Es wird das herrlichste Ergebnis aller Leibesübungen überhaupt erreicht werden, daß der Geist nicht bloß über Sehnen und Muskeln des Leibes vollkommen Herr werde, sondern auch über dessen Begehrlichkeiten und Leidenschaften. Die Jugend wird mit einem Worte Selbstzucht üben lernen, die im späteren Leben dem Manne not tut. Von diesem Gesichtspunkte aus wird das Spiel geradezu eine soziale Notwendigkeit für die Kinder eines Großstadtinnern. Unsere heutige Großstadt hat eigenartige Verhältnisse geschaffen, die ungünstig für eine natürliche, gesunde und auch sittliche Einwirkung sind. Der Jugend ist die Selbsterziehung, die Gelegenheit zu fröhlichem Spiel, beschränkt zu ihrem Nachteil. Im Innern der Großstädte wächst heute eine Jugend heran unter Bedingungen, die völlig anders geartet sind, als sie selbst noch vor wenigen Jahrzehnten waren. Aus der Schar dieser Kinder geht ein großer Bruchteil jener blasierten Jugend hervor, die nachher engherzig, egoistisch und ohne Verständnis für frische Natürlichkeit im Leben dasteht. Viele von den gegenwärtigen Eltern sind schon unter solchen Verhältnissen aufgewachsen, und so fehlt manchem oft schon das rechte Erkennen des ungeheuren Opfers, das der kindlichen Natur hier auferlegt wird. Das Wort von der Verrohung der heutigen Jugend, das leider kein seltenes mehr ist, hat vielfach seinen ganz natürlichen Grund.

Der Drang nach kraftvoller Betätigung steckt eben in jedem gesunden Jungen. Eine Zurückdrängung dieses Triebes führt den Knaben auf Irrwege und Entartung, und zur Verderbnis einer kindlichen Seele bietet die Großstadtstraße Stoff genug. Die gerade durch die Großstadtverhältnisse bedingten Mängel im heutigen Jugendleben können bei der großen Bedeutung der außer Wirkung gesetzten Faktoren nicht ohne nachteilige Folgen für den Körper bleiben und werden manche Seiten des Gemütslebens verkümmern lassen, die zum Wohle der Menschheit eifrige Förderung bedürften. Manche Entbehrung zwar erträgt der elastische Jugendmut leicht und ohne nachteilige Folgen, aber die dauernde Beschränkung in der Betätigung bei jugendfrohen Spielen mit Altersgenossen erzeugt Verarmung des Gemütslebens, beschneidet das Wachstum der Individualität und ist in der Großstadt darum von besonders nachhaltigen persönlichen, wie sozialen Folgen begleitet. Doch auch noch in anderem Sinne tritt die sittliche Bedeutung des Spieles deutlich hervor. Indem es von dem Drucke der Berufsarbeit und ihrer Eintönigkeit befreit, bringt es eine heitere, frohe Stimmung des einzelnen und in der Gemeinschaft eine freundliche Geselligkeit hervor. Freude und Frohsinn, freier, offner Sinn und heiteres Wesen ziehen bei seiner Pflege auch in das Schulleben ein. Indem es aber so Geist und Gemüt von dem Drucke befreit, den andere Verhältnisse ausüben, wirkt es geradezu erlösend und damit auch bessernd; denn ein frohes, heiteres Gemüt ist immer zum Guten geneigt. Zu diesen wertvollen sittlichen Früchten, die im Spiele für die Erziehung reifen, gesellen sich noch besondere intellektuelle. In der Spieltätigkeit, die eine selbstgewählte ist, befriedigt der einzelne Kräfte und Willen oft erst nach vielen mißlungenen Versuchen; aber dabei stählt sich der Wille, dabei wachsen Tatkraft und Ausdauer. Viele Spiele erfordern von jedem einzelnen Teilnehmer eine aufmerksame Beobachtung der Tätigkeiten und Bewegungen aller andern Mitspieler, und

hierbei muß der einzelne, um rechtzeitig und wirksam in die gesamte Spieltätigkeit eingreifen zu können, schnell, oft blitzschnell, seine Wahrnehmungen in Handlung umsetzen. So schärfen sich die Sinne und die geistige Beobachtungsfähigkeit, so bildet sich Geistesgegenwart.

Bei diesem Gewinne der Spiele für die Zöglinge geht auch der Erzieher nicht leer aus. Das Seelenleben des Kindes ist von jeher ein Problem gewesen, dem Pädagogen mit liebevoller Betrachtung nachgingen. Trotz der Fortschritte der Psychologie darf es aber auch heute noch als ein ungelöstes gelten. Wohl ist die Kinderforschung — wir dürfen leider sagen — sehr in die Breite gegangen, dafür aber weniger in die Tiefe gedrungen. Der Mensch ist eben keine meßbare Größe, welche erforderlich wäre, um im guten Glauben allgemeingültige Normen und Resultate hier erhoffen zu dürfen. Auch in Zukunft wird der Erzieher wohl immer auf besondere Einzelbeobachtungen angewiesen bleiben, wenn er sich nicht dem Blendwerk schematisierender Systeme gefangen geben will. Um so dankbarer ist dann aber jede Gelegenheit zu begrüßen, die einen Einblick in die Kindesseele gestattet. Wo aber sollte sich jene mit all ihren Geheimnissen deutlicher den Blicken des Erziehers offenbaren als im kindlichen Spiele, dem der erste Lebensmorgen gewidmet ist? Einer aufbrechenden Knospe gleich entfaltet sich hier vor seinen Augen die zarte Kinderblume, frei von jedem Zwange, sich selbst und seinen Neigungen so ganz überlassen und läßt, wenn überhaupt wo, dem aufmerksam beobachtenden Erzieher die tiefsten und für seine pädagogischen Maßnahmen bedeutungsvollsten Blicke in ihr Inneres tun. Wie manches Kinderherz erschließt sich ihm nur hier! Welch treffliche Winke erhält er für die rechte Beurteilung ihrer Individualität! Wie manchen Zögling lernt er hier erst in seiner wahren Natur kennen! Wie manche Täuschung kann er hier berichtigen! Welch köstliche Blicke in ihre kleinen Interessensphären sind ihm gegönnt! Wie vermag er den leisesten Regungen

ihrer Seele nachzuspüren, zu beobachten, wohin der stille Zug ihrer Neigung und Anlage geht! und welch Reichtum an pädagogischen Beobachtungen bietet sich ihm noch sonst dar? Herzerquickend ist oft der Redestrom, den er im Unterrichte schmerzlich vermißte, wohltuend die Frische und Lebendigkeit, die wohl sonst oft einem trägen Stumpfsinn wich. Er wird vertraut mit den Wünschen, Hoffnungen, Befürchtungen der Kleinen — und das alles, um dann im Dienste des Unterrichtes und der Erziehung eine reiche Ausbeute halten, bei seinen erzieherischen und unterrichtlichen Maßnahmen den rechten Hebelarm in Bewegung setzen zu können; denn gar mancher Anknüpfungspunkt bietet sich ihm hier für seine Zwecke dar, dessen geschickte Verwendung auch bei dem Stumpfsinnigsten eine gewisse Anteilnahme zu erzielen vermag. Damit gewinnen aber die Spiele noch eine weitere Bedeutung überhaupt, besonders hinsichtlich der sogenannten technischen Beschäftigungen, welche die erzieherische freie Arbeitsbetätigung von seiten des Kindes darstellen. Infolge dieser ihrer Natur müssen sie aber auch auf denselben Antrieb gebaut werden, welcher aller menschlichen selbstgewählten Arbeit ursprünglich zu Grunde liegt — auf den Spielreiz, die innerliche Gefühlsaufforderung zum handelnden Umgehen mit einem Gegenstande, welche aus dem tiefen Eindruck, der innigen und lebhaften Empfindung für denselben entspringt, kurz gesagt: die Spiele müssen das Fundament für ihren Aufbau abgeben. Damit ist aber gleichzeitig eine kostbare Gelegenheit gefunden, dem kindlichen Leben die Brücke hinüber in den eigentlichen Bildungsunterricht zu schlagen, wie umgekehrt, diesen fortwirken zu machen auf das, was die Jugend aus freien Stücken ergreift und vollbringt. Zu den im Leben ganz hauptsächlich angesprochenen aneignenden Kräften lassen sich nun auch durch das Medium der Spiele die gestaltenden und bewegenden aufrufen und in Wirksamkeit setzen, und durch alles dies läßt sich das Gleichmaß

in der Erziehung anstreben. Werden aber so die Spiele in ihrer ganzen pädagogischen Tragweite erfaßt, werden sie als ein reichlich sprudelnder Quell pädagogischen und erziehlichen Gehaltes allenthalben annähernd erschöpfend auszubeuten gesucht, wird ihnen vor allem auch in den Schulen der nötige Raum gegönnt, so entsteht nicht zuletzt bei den Kleinen auch Liebe zur Schule, bei vielen schon ein großer Gewinn, Liebe zum Lehrer, der sich zu ihrem Wesen herabläßt; Unterricht, Zucht und Gehorsam ziehen ihren Nutzen daraus. So vertreten sie in jeder Hinsicht ein hochwichtiges Erziehungsmittel in physischer, moralisch-sozialer und intellektueller Beziehung und sind, um mit *Herbart* zu reden, ein wertvolles Regierungs-, Zucht- und indirekt auch Unterrichtsmittel, haben hervorragenden Anteil an der harmonischen Ausgestaltung des gesamten Menschen und nehmen zu einem gut Teil fundamentale Bedeutung für dessen ganze fernere Zukunft ein.

2. Geschichte der Spiele.

Nicht bloßer Zufall ist es daher, daß kein Pädagog von Bedeutung völlig achtlos an ihnen vorübergegangen ist. Seit *Platos* Zeiten, der zum ersten Male der Erziehung ein zusammenhängendes Kapitel widmete, stimmen fast alle Erzieher überein in der Anerkennung und Wertschätzung ihrer Bedeutung für das Erforschen der kindlichen Individualität. Freilich wird damit nur eine Seite ihres pädagogischen Gehaltes berührt. Je höher der jeweilige psychologische Standpunkt, je sinniger das poetische Gemüt des Erziehers, je phantasiereicher seine Seele gestimmt ist, um so mehr Seiten wird er gerade diesem Kapitel der Erziehung abzugewinnen wissen, mit um so liebevollerem Sinn gerade dieses poesievolle Alter — denn wo wäre sonst im Leben das Ideal der Poesie verwirklicht, wenn nicht im Kindheitsalter der Unschuld? — erfassen und würdigen als die Zeit der Aussaat für nachfolgende Ernten. Nach diesem verschiedenen Standpunkte,

sowie nach den jeweiligen Zielen, welchen die Erziehung einer Zeit zustrebte, zeigt die Geschichte der Pädagogik in ihren Ansichten über Kinder- und Jugendspiele, in ihrer Wertschätzung, Würdigung und ausgiebigen Verwertung derselben ein abwechselndes Steigen und Fallen. Dieselbe Erscheinung spiegelt sich aber auch wider in der Stellung, welche ganze Völker und Zeiten den Spielen gegenüber einnahmen, in der Wertschätzung, welche ganze Nationen ihnen zu teil werden ließen je nach ihrem Kulturzustande und den nationalen Zielen, denen jene dienen sollten.[1]) An und für sich sind ja Spiele so alt wie das Menschengeschlecht und der Anfang aller gymnastischen Übungen. Knaben, sich selbst überlassen, laufen, springen, werfen, klettern, ringen und vollbringen im kleinen Maßstabe alles, was den Sieger zu Olympia zum Halbgotte erhob; und selbst viele heute noch von unseren Kleinen bevorzugte Spielsachen blicken, wie die Kulturgeschichte lehrt, auf ein hohes Alter zurück und reichen in ihrer Entstehung weit in das frühe Mittelalter, ja zum Teil in das graue Altertum zurück und geben damit einen deutlichen Hinweis, daß sich in dieser Tatsache nicht nur die Macht einer altehrwürdigen Tradition allein ausspricht, sondern daß es anderseits eine ebenso bedeutsame pädagogische Wahrheit ist, daß die Bedürfnisse der Kindesseele eben zu allen Zeiten dieselben waren und geblieben sind. Nicht ebenso feststehend wie sie selber blieb aber das Verhalten dieser psychologischen Tatsache gegenüber, und hierin tritt ein vielfacher Wandel

---

[1]) Lehrreich ist in dieser Hinsicht besonders England und bezeichnend das Wort eines englischen Schulmannes der Gegenwart: »Eine englische Schule ist eher ohne Schulzimmer als ohne Spielplatz denkbar.« Die Jugendspiele haben für das dortige Schulleben eine Bedeutung angenommen, von deren Größe wir uns nur schwer eine Vorstellung machen können; aber nicht nur für das Schulleben ist dies der Fall, sondern auch für das ganze Volksleben. Die Spiele sind im heutigen England eine Macht geworden, welche auf das Leben des Einzelnen, wie das der Nation größeren Einfluß ausübt als in irgend einem andern Lande der Welt.

deutlich zu Tage. In ihrer Gesamtheit lehrt die Geschichte aller Zeiten, daß ein jedes hervorragende Volk, solange es kräftig und männiglich, unverdorben und religiös war, die Leibesübungen, die Gymnastik, oder nach heutigem Ausdrucke das Turnen, als einen wichtigen Bestandteil seiner nationalen Erziehung anerkannte, daß es diesen seinen Charakter auch nicht verleugnete in seinen Volksspielen, die sich bis heute als ein Charakterbild des Volkes entwickelt und zu einem freien poetischen Ausdrucke desselben gestaltet haben. Ebenso deutlich gibt dieselbe aber auch Kunde von einer verschiedenen Äußerung und Gestaltung dieser Übungen nach Wesen und Zweck. Bestehen dieselben bei Völkern im Naturzustande in rohen kriegerischen Äußerungen, dienen sie lediglich zur Stählung des Leibes und zum Zwecke des Krieges und der Jagd, so wandeln sie sich mit dem Beginn der Kultur um in Palästrik und Orchestrik. Bei weiterfolgenden Kulturstufen verlieren schließlich die nationalen Wett- und Kampfspiele ihre allgemeine Wichtigkeit und behalten nur noch das Unterhaltende als Schauspiel bei. Fortschreitende wissenschaftliche Bildung, wie falsch verstandene Frömmigkeit verdrängen endlich die natürlichen körperlichen Kampfübungen fast ganz; Spiele des Witzes gewinnen die Oberhand. Immer wieder aber drängen die natürlichen Triebe des jugendlichen Körpers auch in der Leibesübung zurück zur Natur, und so sagt schon *Vieth* 1794 sehr bezeichnend in seiner Encyklopädie der Leibesübungen: »Dies scheint der Gang zu sein, den die gymnastischen Bildungen genommen haben: Roher Anfang unter allen Völkern, wie noch jetzt unter unkultivierten Nationen; glänzende Periode unter Griechen und Römern; Abnahme, obgleich nicht gänzlicher Verfall und Hoffnung zur Wiederherstellung in neueren Zeiten.« Selbst im einzelnen zeigt die Geschichte diesen Entwicklungsgang. Die erhebenden und glänzenden Festspiele zu Olympia arteten später aus zur Athletik, die auch der alsbald sich bahnbrechende Geist des Christentums mit Recht verwarf. Freilich wieder zu

schaffen, was verloren gegangen war, gelang auch Herrschern wie Justinian und Karl dem Großen nicht. Erst durch das neu emporblühende Rittertum erlangten die Leibesübungen der Germanen in den Turnieren, wie auch in allerlei Bewegungsspielen eine höhere Blüte. Nach dessen Verfall nahmen dann die Kreise der Bauern und Bürger die Übungen im Fechten, Ringen, sowie die Ballspiele auf. Gegen Ende des Mittelalters trat indes mit der Verkümmerung des ganzen Volkslebens und mit dem Verklingen aller Poesie auch die Vernachlässigung der Leibesübungen ein, und erst den Bestrebungen der Humanisten gelang es wieder, auch der Jugenderziehung von neuem körperliche Übungen zuzuführen. Vom Beginn dieser Renaissance-Bewegung an traten Gelehrte und Erzieher für die Leibesübungen als Erziehungssache und für Wiederbelebung der althergebrachten gymnastischen Spiele im Volke auf. Vittorino da Feltre, der nachweislich den Namen des ersten Turnlehrers der Christenheit verdient, Mapheo Vegio verschafften im Verein mit andern Humanisten von Italien aus einer Schulgymnastik Eingang. In Deutschland nahmen sich hauptsächlich die Reformatoren der Sache der Leibeserziehung durch Körperübungen an, und Lehrer und Erzieher, wie Camerarius, Trotzendorf und Comenius, der Spielplätze bei allen Schulen verlangte, traten für Bewegungsspiele im Freien ein; aber die Folgen des unheilvollen Dreißigjährigen Krieges vernichteten auch die ersten Blüten einer deutschen Gymnastik, und die heillose Zeit Ludwigs XIV. nahm der deutschen Jugend vollends das freie Sichausleben im lustigen Spiele fort. Doch gerade diese Periode der Zöpfe und Schnabelschuhe ließ endlich wieder den Ruf: »Umkehr zur Natur« auch innerhalb der Wände der deutschen Schulen erklingen, nachdem ihn schon vorher in England Locke, kraftvoller und mit einseitigster Konsequenz Rousseau in Frankreich gleichsam mit agitatorischer Wucht in eine hohle Zeit hinausgeschleudert hatten. Männer wie Basedow, Salzmann, Rochow, Campe, Pestalozzi traten als Führer einer

pädagogischen Revolution gegen geistige und leibliche Unnatur in der Erziehung auf. In ihrem Gefolge erscheint ein *Guts Muths*, der dem Jugendspiel eine hohe Bedeutung verschaffte und dessen Spielbuch: »Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes vom Jahre 1796« das Urbuch aller neueren Spielbücher wurde. Als ein Nachfolger ihrer Bestrebungen trat auch *Jahn* auf, der praktisch die Wahrheit seines Wortes bewies: »Ohne Turnspiel kann das Turnwesen nicht gedeihen, ohne Spielplatz ist ein Turnplatz gar nicht zu denken«; und selbst der Schöpfer des modernen Schulturnens, *Spiefs*, stellte den Satz auf: »Es sollten unsere Kinder täglich zum Spiele geführt werden wie zur Arbeit«; und was diese Männer praktisch erstrebten, suchten Pädagogen wie Schwarz, Jean Paul und Herbart theoretisch und rein pädagogisch zu erklären. Jedoch weder Guts Muths, noch Jahns Bestrebungen fanden in Deutschland die erhoffte Nachahmung und den gewünschten Anklang, und was auf diesem Gebiete erblüht war, vernichtete die preußische ministerielle Verfügung vom 23. März 1830 wie ein Reif in Frühlingsnacht. Erst *Lorinsers* Schrift: »Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen vom Jahre 1836« und in ihrem Gefolge der Kronbefehl Friedrich Wilhelm IV. vom 6. Juni 1842, sowie schließlich die politischen Ereignisse von 1870—71 verschafften nach und nach wenigstens dem Turnen ein endgültiges Heimatrecht in den weiteren Kreisen der Schule. Das moderne Turnen aber nahm in seinem Betriebe mehr und mehr den Charakter eines Lehrfaches, einer Bewegungsschule an. Es hat sich zu sehr zu einer Turnmethodik, zu einem Formelwesen herausgebildet, das dem Entwicklungsgesetz und dem Entwicklungsbedürfnis der Kinder nicht gerecht wird, und so ließen sich bald Stimmen vernehmen des Inhalts: »Das Turnen der Jugend soll nicht nur Muskel- und Nervengymnastik treiben, sondern die Ausbildung der gesamten Leibesorgane, also besonders auch der Lungen, der Gefäße und Verdauungswerkzeuge, fördern, sowie Gemüt und

Willen bilden. Der Turnkunst gegenüber muß auch die andere Seite der Leibesübung, wodurch das deutsche Turnen zu einer nationalen Sache, zur Volkssitte werde und auf Charakter und Gemüt einwirke, also den ganzen Menschen erfassen kann, in volle Rücksicht genommen werden. Diese andere Seite bietet das Spiel. Spiele ohne Turnen sind ebenso wie Turnen ohne Spiel nur eine einseitige Art der körperlichen Erziehung.« [1]) Ähnliche Rufe ertönten überall in deutschen Gauen, und so stellte die Gegenwart die dringende Forderung einer kräftigen und energischen Wiederbelebung der Jugend- und Volksspiele im deutschen Volke. Braunschweig ging 1872 durch die Errichtung von Spielplätzen für die Schuljugend mit gutem Beispiel voran. 1874 stellte die siebente deutsche Turnlehrerversammlung in Salzburg den Grundsatz auf: »Im Anschluß an die seither als Minimum an den öffentlichen Schulen eingerichteten zwei wöchentlichen Turnstunden ist eine weitere Turnzeit zu ermitteln, damit dem Turnspiel und der Turnkür Raum geschafft werde.« 1876 nahm die achte deutsche Turnlehrerversammlung die Forderung auf: »Um die Leibesübungen zur Volkssitte zu erheben, müssen die Volkswettübungen und die Spiele als Ergänzung des Turnens geübt und gepflegt werden.« 1878 erschien Professor Dr. *Kochs* bedeutsame Abhandlung: »Der erziehliche Wert der Schulspiele.« Immer lebhafter wurde nun auch anderwärts die Bewegung zu Gunsten der Schülerspiele, unterstützt dadurch, daß Versammlungen von Schulmännern, Ärzten und selbst staatlichen Kommissionen für vermehrte Rücksichtnahme auf die körperliche Erziehung und gegen geistige Überbürdung in den Schulen ihre Stimme erhoben. Dringender als je wurde die Forderung nach Anlage von Spielplätzen und der Einführung der Jugendspiele laut. Besonders hochgehend waren die Wogen der neuen Bewegung in den achtziger Jahren. Auf ihrer neunten Versammlung 1881 in Berlin

---

[1]) Turninspektor *Hermann* in Braunschweig.

um alsdann wertvolle praktische Winke hieraus zu gewinnen und abzuleiten, wobei sie ihnen bald mehr oder weniger zusammenhängende Abhandlungen widmeten. Im ganzen zeigt auch diese Geschichte der Ansichten über Kinderspiele bald einen höheren, bald einen tieferen Standpunkt je nach der Zeit, in welcher der betreffende Pädagog auftritt, und der allgemeinen Wertschätzung, welche diese den Spielen überhaupt widerfahren läßt, sowie nach der verschiedenen philosophischen und speziell psychologischen Bildungsstufe, welche der Verfasser einnimmt, als auch nach den in dessen Person und Wesen gegebenen Vorbedingungen. Ein Blick in die Geschichte dieser Theorien — wenn sie so bezeichnet werden dürfen — ist in mehr als einer Hinsicht lehrreich: einmal schon infolge der hohen pädagogischen Bedeutung der ersten Kinderspiele an sich. In keinem pädagogischen System von Bedeutung sind dieselben daher völlig übergangen; Schuleinrichtungen und Kindergärten nehmen auf sie Rücksicht, und eine ziemlich umfangreiche Literatur widmet sich ihnen.[1]) Zum andern liefern jene Ausführungen wichtige Beiträge zu den philosophischen, insbesondere psychologischen Anschauungen der betreffenden Pädagogen hinsichtlich des frühesten Kindesalters und geben vor allen Dingen Aufschluß über deren Stellung zu der Frage, ob *a priori* oder *secundari.* Nicht minder klären sie auf über deren Verhalten gegenüber der kindlichen Individualität, über ihre Wertschätzung der Erziehung hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit und über ihre erste Kinderpädagogik überhaupt. Sie eröffnen aber auch eine Perspektive in die späteren pädagogischen Maßnahmen der betreffenden Erzieher und lassen manche Punkte und Grundanschauungen ihrer Systeme bereits aus diesen Ansichten erschließen. Nicht zuletzt markieren sie aber

---

[1]) Eine Zusammenstellung der Schriften über Jugend- und Volksspiele gibt *Eckler*, Oberlehrer an der Königl. Turnlehrerbildungsanstalt zu Berlin vom Jahre 1896.

auch die fortschreitende Verfeinerung einer immermehr sich vervollkommnenden Psychologie und legen somit Zeugnis ab von den Fortschritten dieses Wissenszweiges überhaupt. Schließlich aber sind sie im stande, manche beherzigenswerte Winke auch den Tagen der Gegenwart zu erteilen. So an sich eine dankenswerte Aufgabe, würde eine erschöpfende Darstellung der Geschichte aller zu Tage getretenen Anschauungen doch weit über den Rahmen der vorliegenden Arbeit hinausführen, und so seien drei Hauptvertreter derselben: Locke, Jean Paul und Herbart mit ihren Anschauungen hervorgehoben, und dies nicht ohne Absicht; denn für die fehlende Vollständigkeit vermögen sie insofern ein Äquivalent zu bieten, als ihre Ansichten in der Tat eine fast völlig erschöpfende Zusammenfassung und die Summe dessen bieten, was überhaupt vom rein pädagogischen Standpunkte aus je über dieses Kapitel gesagt worden ist. Dabei charakterisieren sie gleichzeitig infolge der prinzipiellen Abweichung in ihren Grundanschauungen drei verschiedene und am meisten vertretene Standpunkte, welche überhaupt der Frage gegenüber eingenommen worden sind. Die weltmännische Richtung in der Pädagogik findet ihren Repräsentanten in *Locke*, die romantisch-gefühlsmäßige in *Jean Paul* und die streng intellektualistische in *Herbart*. So bezeichnen ihre Auffassungen in jeder Hinsicht drei wertvolle Etappen in der Entwicklung dieses pädagogischen Problems. Äußerst lehrreich und instruktiv werden dieselben aber auch noch durch die verschiedenartigen Voraussetzungen und Bedingungen, aus denen heraus sie erwachsen sind und sich erklären; denn grundverschieden ist der Boden, auf dem sie entstehen, verschieden geartet das Rüstzeug, mit dem ihre Urheber an ihre Bearbeitung herantreten. Beides im Interesse eines kongenialen Verständnisses für die nachfolgend dargestellten Anschauungen der drei Pädagogen zu berücksichtigen, wird daher zur unerläßlichen Bedingung und Voraussetzung.

Kapitel III: Vorbedingungen für die Ansichten Lockes, Jean Pauls und Herbarts über Kinderspiele.

1. Philosophische und psychologische Voraussetzungen.

Einen verschiedenen Nährboden bieten den Wurzeln ihrer Anschauungen schon die philosophischen und psychologischen Grundlagen, von denen die drei Pädagogen ausgehen. Auf der einen Seite steht *Locke* mit seiner sensualistischen Psychologie und empiristischen Philosophie, seinem einseitig utilitaristischen Ethizismus auf moralischem Gebiete; auf der anderen *Jean Paul* mit seiner durch und durch gefühlsphilosophischen Richtung, seinen stark aprioristischen Anschauungen, seiner der Lehre von den Seelenvermögen nahestehenden Psychologie, Erfahrungs- und Entwicklungspsycholog zugleich, dabei die Liebe ins Zentrum seiner Philosophie, seiner Ethik und Pädagogik rückend; und zu beiden gesellt sich *Herbart* mit seinem ethischen Pluralismus, seinem positiven Realismus, gleichweit entfernt von der gefühlsphilosophischen, wie von der intellektualistischen Richtung der Philosophie seiner Zeit, mit seiner den Seelenvermögen abholden, auf das Vorstellungsleben nach mathematischer Methode aufgebauten Psychologie. Infolge dieses Unterschiedes in ihrem philosophischen Gedankenbau nehmen sie von vorne herein eine voneinander abweichende Stellung gegenüber der kindlichen Natur und dem ersten Seelenleben des Menschen ein. *Locke* bildet den Empirismus *Bacons* fort. Wie dieser geht er von der Erfahrung aus; sie ist die Quelle aller Erkenntnis. Angeborene Vorstellungen sind eine alte Metapher. Die Seele an sich ist von Natur eine tabula rasa, ein leeres Blatt, und alles, was sie wird, ist durch die Sinne, ihre Empfänglichkeit und die Einwirkung auf die Sinne bestimmt und so gilt: *nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensibus.* Aus diesem Grunde betont *Locke* die Ausbildung der Sinne, wobei er gleichzeitig den inneren Sinn auffaßt als ein Analogon des äußeren. Nach ihm sind alle Menschen von Natur gleich,

und alle individuellen Verschiedenheiten kommen nur auf Kosten der Erziehung zu stehen. Der Mensch ist von Natur weder gut, noch böse, das eine oder das andere entwickelt sich erst im Laufe des Lebens gemäß den Einflüssen von Erfahrung und Umgang auf psychologischem Wege.[1] In dieses phylosophische System paßt freilich nicht seine erzieherische Forderung: »Überall und immer hat der Erzieher die eigentümliche Natur, die Individualität des Kindes zu berücksichtigen.« Es ist ein unlösbarer Widerspruch, wenn *Locke* § 66 von den natürlichen Anlagen des Kindes und seiner Beschaffenheit (*the Childs natural Genius and Constitution*) spricht und fortfährt: »Wir dürfen nicht hoffen, ihre ursprüngliche Anlage (*Original Tempers*) gänzlich umzuwandeln, das heitere Kind nachdenklich und ernst, noch das melancholische lustig zu machen, ohne sie zu verderben. Gott hat den Seelen der Menschen ein eigentümliches Gepräge (*certain Characters*) eingedrückt, welches, wie die Gestalt ihrer Körper, vielleicht ein wenig verzerrt, aber schwerlich geändert und in das Gegenteil umgewandelt werden kann. Wer also mit Kindern umgeht, sollte ihre Natur und Fähigkeiten wohl studieren und durch tiefere Versuche zu erfahren suchen, wohin sie sich am leichtesten neigen, was ihnen am besten gelingt.« Es ist eben der Widerstreit der Erfahrung mit der theoretischen Konstruktion seines philosophischen Systems, und in seiner Pädagogik wird er den Tatsachen gerechter als in jenem und gewinnt so den natürlichen Anlagen der Kinder gegenüber vielfach die rechte Position, indem er auch aprioristische Elemente gelten läßt, so wenn er § 139 auch der Lehre von der Erbsünde bis zu einem gewissen Grade gerecht wird.[2] Freilich kommt er auch in seiner Pädagogik

---

[1]) Education § 45, 79, 80, 110, 114.

[2]) »Wenig Adamskinder sind wohl so glücklich, ohne alle fehlerhafte Anlage auf diese Welt zu kommen; aber es ist das Geschäft der Erziehung, diese entweder wegzuschaffen, oder doch ihnen entgegenzuarbeiten.«

über diesen Widerspruch nicht völlig hinaus, und er tritt selbst noch im letzten Abschnitte seines Werkes[1]) deutlich hervor. Obgleich er denselben beginnt mit den Worten: »Jedes Menschen Seele, sowie sein Gesicht, hat ihre Besonderheiten, die ihn von allen andern Menschen unterscheiden, und es gibt schwerlich zwei Kinder, die genau nach derselben Methode behandelt werden können,« fährt er nur wenige Zeilen darauf fort: ». . . . . die ich für den Sohn eines angesehenen Mannes bestimmt hatte, den ich mir, da er noch so jung war, als ein unbeschriebenes Papier oder als ein Stück Wachs vorstellte, das man nach Gefallen bilden und formen kann.« Durchweg gerecht wird *Locke* der kindlichen Natur nur, wenn er das Wesen derselben schildert lediglich vom Standpunkte seiner eigenen Erfahrung und Beobachtung aus, unbekümmert um die Ansprüche seines Systems. Dann spricht aus seinen Worten volles Verständnis für das Heitere, Naive, flatterhaft Unschuldige derselben,[2]) und daher ist es eine seiner Grundforderungen, »gegen ihr kindisches Wesen billige Rücksicht zu nehmen, eben weil es der ganz natürliche Zustand ihrer Altersstufe ist«; aber nicht allein diese Psychologie *Lockes*, auch seine Ethik beeinflußt nicht unwesentlich seine Ansichten über Kinderspiele. Obwohl im wesentlichen mit den Prinzipien der wissenschaftlichen Ethik übereinstimmend, hat der verständig nüchterne, auf das Praktische gerichtete Sinn *Lockes* dieselbe lediglich auf das Prinzip der Nützlichkeit, auf die Glückseligkeitslehre gestellt. Die höchste Bestimmung des Menschen ist ein glückliches Leben in dieser und ein seliges in

[1]) Educ. § 216.

[2]) »Die Kindesseele will vermöge ihres Naturtriebes gern herumschweifen. Nur das Neue reizt diese kleinen Geschöpfe. Sobald ihnen so etwas vorkommt, so ist gleich ihre Begierde da, es zu kosten, und ebenso geschwind sind sie damit gesättigt. Sie werden ein und dasselbe Ding bald müde, und so besteht fast all ihr Vergnügen in Abwechslung und Veränderung. Es ist für sie etwas ihrer kindischen Natur Widersprechendes, ihre flatternden Gedanken festzuhalten.« Educ. § 167.

jener Welt. Unter der Glückseligkeit versteht er aber bald das Begehren nach materiellem Wohlbefinden, bald das Verlangen nach geistiger, ethischer Wesenserhöhung, bald die ewige Glückseligkeit im Jenseits. Die Nichtigkeit und Leere eines solchen Ideals wohl selbst fühlend, preist er daher auch vielfach die Tugend am höchsten und betont energisch den Wert der öffentlichen Meinung. — Gegenüber diesen kühlen, nüchternen Erwägungen sind die philosophischen Anschauungen *Jean Pauls* durch und durch gefühlsgetragene. Von der kritischen wie idealistischen Philosophie seiner Zeit sich gleich abwendend, stellt er sich in bewußter Absicht neben *Jakoby*, dessen Vernunftanschauung er huldigt, wird er zu einem Apostel der Liebe, durch die er die Welt gleich einem Pestalozzi verklären möchte. Ein echter Sohn der Zeit aber ist der Psycholog *Jean Paul*; denn wie dieselbe fast durchweg befangen ist in der Lehre von den Seelenvermögen, so spielt diese Theorie wesentlich auch herüber in seine psychologischen Anschauungen. Sprechen auch einzelne Bemerkungen für den entgegengesetzten Standpunkt, steht er doch in der Hauptsache auf dem Boden des psychologischen Dualismus und hält zu einem gut Teil an der Monadologie Leibnizens fest. Wesentlich anders als bei *Locke* lautet auch sein Urteil über das Wesen der kindlichen Natur. Gegenüber dessen *tabula rasa* huldigt er einem Apriorismus schroffster Art und gelangt zu einer gewissen fatalistischen Theorie, die in konsequenter Durchführung bis zu einem bestimmten Grade eigentlich jede Einwirkung unmöglich machen müßte. Die Ideen des Wahren, Guten und Schönen, der Freiheit und Sittlichkeit, des Absoluten und göttlichen Wesens, der Unendlichkeit, Ewigkeit und Unsterblichkeit, Vernunft, Gewissen und Liebe bringt der Mensch ebenso mit zur Welt als die Fähigkeit, wahrzunehmen, zu fühlen und zu wollen.[1])

---

[1]) »Bedenke doch der Erzieher, welcher überhaupt zu sehr alles Lernen den Lehrern zuschreibt, daß das Kind seine halbe Welt, nämlich die geistige (z. B. die sittlichen und metaphysischen Anschau-

Alle diese Anlagen aber sind nur solche zum Guten: »Jede Naturkraft ist heilig.«[1][2]) Nichts als heilige Unschuld überall, die den Dichter singen läßt: »O wär ich nur ein wenig allmächtig und unendlich, ich wollte mir ein besonderes Weltkügelchen schaffen und es unter die mildeste Sonne hängen, ein Weltchen, worauf ich nichts setzte als lauter liebe Kindelein, und die niedlichen Dinger ließ ich gar nicht wachsen, sondern ewig spielen.«[3]) Allerdings faßt *Jean Paul* diese Anlagen nur als Keime des Guten auf, die im Zöglinge schlummern. Die Kindesnatur stellt sich ihm dar als eine »Winterwüste voll Frühlingskeime, wohin ein Strahl trifft, da grünt es hervor«.[4]) Unaufgeklärt freilich läßt er das Wesen derselben. Sind es Seelenvermögen? Sind es Naturkräfte? Er selbst hilft sich über die Klippe hinweg durch seine Lehre von dem Idealmenschen, der bei ihm Voraussetzung und Ziel der Erziehung zugleich ist, zwei grundverschiedene Anschauungen, zwischen denen er hin und her schwankt. Nicht im Zweifel aber läßt er über dessen Auffassung als einer psychischen Realität zum Unter-

---

gegenstände) ja schon fertig und belehrt in sich trage, und daß eben daher die nur mit körperlichen Ebenbildern gerüstete Sprache die geistige nicht geben, bloß erleuchten könne.« Lev. § 269. »Kein Mensch wird der bloße Widerschein seiner Verhältnisse, denn er ist sein eignes Licht.« Die Umwelt ist wohl eine Mitarbeiterin an der Ausgestaltung des Individuums, aber dasselbe läßt sich nicht restlos aus den äußeren Verhältnissen erklären. Namentlich ist das Kind reich an angeborenen religiösen und moralischen Anlagen. Eine ganze religiöse Metaphysik schläft im Kinde. Die ganze Tugendhaftigkeit ist Naturell, nicht Entschluß und Opfer.« Selina. »Alle Stärke liegt innen, nicht außen.« Lev. § 124.

[1]) Lev. § 158.

[2]) »Unschuldig tritt das Kind in dieses Leben ein; aus einer reinen idealen Welt kommt es auf dieser Erde an. Nie kann es daher für zu gut und rein gehalten werden.« »Dem Kinde liegt das Höchste näher als das Niedrige.« Lev. § 129. »In ihm leben noch Leib und Seele in den Flitterwochen einträchtig beieinander, und der freudigen Seele hüpft noch der lustige Körper nach.« Lev. § 158.

[3]) Flegeljahre. — [4]) Levana § 18.

schiede von der bloß ethischen etwa eines Herbart, sowie über dessen streng individuelles Gepräge. Das von ihm intuitiv und gefühlsmäßig erfaßte Ich charakterisiert sich überhaupt durch seine Konstanz. Es entwickelt sich nicht, es ist plötzlich da, ist etwas Ursprüngliches. Im völligen Gegensatz zu Hume, Fichte, Hegel richtet sich seine Auffassung gegen alle, welche die Anschauung als eines sich entwickelnden Prozesses vom Ich vertreten. Eine gewisse Ähnlichkeit verraten seine psychologischen Ansichten mit der Lehre Platos von den angeborenen Ideen: In einem Anthropoliten kommt der Idealmensch auf der Erde an. Der Erzieher hat ihm nur die Steinrinde wegzubrechen, hat nur den verhüllten Juwel bloßzulegen. Jedenfalls aber verdankt er seine Grundanschauungen nicht dem Griechen, sondern dem Franzosen Rousseau. Gleich diesem sieht er in dem Kinde den reinen, unschuldigen, idealen Menschen; alles Gute ist angeboren, und alles Angeborene ist gut. Wie dieser läßt er alles geistige Leben mit zwingender Notwendigkeit aus gewissen Keimen sich entwickeln. Diese ganze psychologische Voraussetzung hat aber zur notwendigen Folge eine ideale Auffassung vom Werte und Zwecke der Kindheit überhaupt. Gleich Schleiermacher ist ihm jene durchweg Selbstzweck.[1]) Im Kinde ist die ganze Fülle des künftigen Menschen angelegt, und so bildet die Kindheit allenthalben die Zeit der Aussaat.[2]) Mit dieser Auf-

---

[1]) »Ist denn die Kindheit nur der mühselige Rüsttag zum genießenden Sonntag des späteren Alters, oder ist sie vielmehr nicht selber eine Vigilie dazu, die ihre eignen Freuden bringt?« »Mit einer Kindheit voll Liebe kann man ein halbes Leben hindurch für die kalte Welt haushalten.« Lev. § 117. »Das Schönste, was die Menschen taten, fiel es auch in ihre kältere Jahreszeit, war nur spät aufgehender Samen, den der Lebensbaum des kindlichen Paradieses getragen hatte, gleichsam realisierte Jugendträume. — Wahrlich ein großer Teil unserer älteren Sittlichkeit ernährt sich von den Träumen und Zwecken, welche die Jugend hatte und verfolgte.« Gesammelte Werke, Bd. XLVIII, St. 1—3.

[2]) »Alles Erste bleibt ewig im Kinde; die erste Farbe, die erste Musik, die erste Blume malen den Vorgrund seines Lebens aus, ja,

fassungsweise auf das engste verknüpft ist die heilige Ehrfurcht, welche *Jean Paul* allenthalben der kindlichen Individualität entgegenbringt. Wie an etwas Weihevolles tritt er mit heiliger Scheu an das Kind heran und fordert: »Ein Kind sei euch heiliger als die Gegenwart;«[1] denn »Alles ist leichter zu wagen und zu ersetzen als eines Kindes Unschuld«.[2] Darum bittet er: »Die Kindheit und noch mehr ihre Schrecken als ihre Entzückung nehmen im Traume wieder Flügel und Schimmer an und spielen wie Johanniswürmchen in der kleinen Nacht der Seele. Zerdrückt uns diese flatternden Funken nicht.«[3] Hand in Hand mit dieser Ehrfurcht aber geht das Bestreben, dem Kindesalter und der kindlichen Individualität überall gerecht zu werden; und eben weil er in jenem das menschliche Paradies erblickt, das allen einerlei Eden verheißt,[4] darf er von sich bekennen: »Die Jugend sehe ich an nicht etwa tadelnd, geschweige neidend.«[5] Liebevoll vertieft er sich vielmehr in ihr Wesen und ihre Eigentümlichkeiten und entdeckt schließlich im Kinde einen unerschöpflichen Born: »Wie der Mensch unergründlich, so das Kind noch weit mehr.« Diese zarte und poetische Auffassung der kindlichen Natur bringt es zum Teil mit sich, daß er unter allen seelischen Kräften der Phantasie weitaus die herrschende Stellung einräumt im vollen Gegensatz zu *Locke*, der ihr mit skeptischem Argwohn gegenübertritt und dafür den klaren nüchternen Verstand bevorzugt. — In gewisser Übereinstimmung mit *Locke* und im Gegensatz zu *Jean Paul* befindet sich in diesem Punkte auch *Herbart*. Auch er nimmt unter den

---

in der Kinderwelt steht die ganze Nachwelt vor uns.« Lev. § 1. »Zwar leben die Kinder wie Götter in einer zeitlosen Ewigkeit; aber eben dieses nicht zurückschauende Hingeben an die Gegenwart wird in den späteren Jahren das tiefere Erinnern.« Herbstblumine II, Tl. 46, St. 127. »Die Jugend mit ihren Leidenschaften ist die Zeit unserer Erfahrung, das Alter die der Medidation.«

[1]) Levana, St. 26. — [2]) Levana § 124. — [3]) Siebenkäs Tl. 11 bis 14, St. 231. — [4]) Flegeljahre Tl. 20, St. 94. — [5]) Selina, Bruchstück Tl. 60, St. 87.

Geisteskräften eine Rangordnung vor und bemißt sie nach dem Werte für die sittliche und intellektuelle Ausbildung, zeigt der Phantasie gegenüber eine gewisse Skepsis und erblickt im Anschauen und Bemerken die wichtigsten unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes.[1]) Während nun aber *Locke* in der Beurteilung der kindlichen Natur zu einer gewissen Nichtbeachtung angeborener Anlagen gelangt, *Jean Paul* den angeborenen Kräften fast ausschließlich vertraut, vollzieht sich bei *Herbart* gewissermaßen eine Synthese beider Ansichten. Auch er rechnet mit Naturanlagen, mit dem spezifisch Individuellen des Zöglings, das keine Erziehung umbilden kann.[2]) Doch traut er demselben nicht zu viel zu, vielmehr räumt er den Einflüssen von außen weitaus die größte Bedeutung ein: »Man erwartet zu viel von innen; man dachte überdies zu wenig an das Individuelle des Innern, was keine Erziehung umbilden kann. Es ist übrigens durchgehender Grundfehler moderner Zeitphilosophie, sich das Ich als einen festen Mittelpunkt, als ein schlechthin Selbständiges, abgeschlossenes Fertige, das nicht weiter berichtigt werden könnte und müßte und sollte, zu denken.«[3])

[1]) »Das Anschauen ist die wichtigste unter den bildenden Beschäftigungen des Kindes und des Knaben. Je ruhiger, verweilender, je weniger spielend das Kind die Dinge betrachtet: desto solidere Fundamente legt es seinem künftigen Wissen und Urteilen. Das Kind ist geteilt zwischen Begehren, Bemerken und Phantasieren. Welchen von diesen dreien sollen wir das Übergewicht wünschen? dem ersteren und dritten wohl nicht; denn aus Begehren und Phantasieren entsteht die Herrschaft der Laune und des Wahns, aber aus dem Bemerken entsteht die Kenntnis der Natur der Dinge.« Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, St. 86, 87.

[2]) »Sehr häufig drängt sich die Tatsache auf, daß Menschen, welche durch viel Wechsel ihres Schicksals hindurchgehen, dennoch an den individuellen Zügen, die man schon in ihrer Jugend bemerkte, wieder zu erkennen sind. Darin zeigt sich etwas Gleichförmiges der ihnen eigentümlichen Art und Weise, wie sie unwillkürlich die verschiedenen Eindrücke auffaßten und verarbeiteten. Dieses Gleichförmige soll der Erzieher so früh als möglich beobachten, um seine Zöglinge richtig zu beurteilen.« Umriß päd. Vorl. § 296.

[3]) Rezension der Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz, St. 371.

Nicht wie bei *Jean Paul* ist bei ihm das Ich ein konstantes, ursprüngliches, sondern lediglich Resultat, die Durchkreuzungsstelle von Vorstellungsreihen, nur scheinbar ein einheitliches und festes, in Wahrheit wechselnd und ein Produkt der Abstraktion, ein Gebilde des Scheins. Seine ganze Psychologie beruht durchweg auf anderen Voraussetzungen. Der Lehre von den Seelenvermögen, den Freiheitstheorien, sowie dem Fatalismus den Krieg erklärend, wird er zum entschiedenen Deterministen.[1])

Das ganze Seelenleben wird bei ihm aufgelöst in Vorstellungen. Die Seele ist eines der vielen Realen, deren einzige Aufgabe ist, sich in ihrem absoluten Sein gegen mögliche Störungen zu erhalten, und die Art ihrer Selbsterhaltung ist eben die Vorstellung. Diese sind nicht, aber sie werden zu Kräften, deren gegenseitiges Spiel in Hemmung und Förderung oberhalb und unterhalb der Schwelle des Bewußtseins ein rein mechanisches ist und als solches als eine förmliche Mechanik und Statik der Vorstellungen mathematisch berechnet werden kann. Ebenso sind auch Gefühle und Begierden nicht Sache besonderer Seelenvermögen, sondern nur bestimmte Zustände gehemmter, oder sich emporarbeitender Vorstellungen. Für all diese Vorgänge ist die Seele nur der Schauplatz, und selbst die Apperzeption ist nur ein Akt des Vorstellens, die Aufnahme und Aneignung einer neuen Vorstellung durch die schon vorhandenen älteren; und wie diese Psychologie nimmt auch seine Ethik eine andere Gestalt an. Sie ist ihm nur ein Teil der Ästhetik und als solche völlig unabhängig von der Metaphysik. Dieser

---

[1]) »Die Grundfrage betrifft die geistige Anlage, sowohl im allgemeinen, als im einzelnen. Die Meinung von gewissen Formen in den Seelenvermögen würde den Erzieher irreführen, und er darf nicht darauf warten, das Gute werde wohl von selbst kommen, er muß es herbeiführen. Die Freiheitstheorien erleiden keine Erziehung. Der Erzieher ist unvermeidlich Determinist, wie wohl er bescheiden genug sein kann, nicht die ganze Determination in seiner Gewalt zu glauben.« Aphorismen 19, St. 389.

ästhetische Charakter zeigt sich in der Aufstellung von fünf sittlichen Ideen als den Musterbildern für sittliche Beurteilung, so daß er, da dieselben ihrem Werte nach völlig koordiniert sind, zu einem ethischen Pluralismus gelangt. In dem Bestreben, diesen Ideen zur unbedingten Herrschaft zu verhelfen, besteht die sittliche Vervollkommnung; denn die natürlichen Anlagen sind nichts weniger als gut. Vielmehr entwickelt sich im Kinde zunächst ein wildes Ungestüm, das ein Prinzip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen zu verletzen droht und die künftige Person des Kindes selbst in Gefahr bringt.[1]) Eben deshalb ist für *Herbart* »die Erziehung zu einem gut Teil negativ, indem sie besteht in der Entfernung des Schlechten«.[2]) Darum vermag er aber auch nicht wie *Jean Paul* das Kindheitsalter als einen idealen Zustand des Menschen anzusehen, sondern als einen solchen, den es zu überwinden gilt, und daher stellen sich ihm viele Erscheinungen, wie der jugendliche Leichtsinn, die jener als ganz natürlichen Ausfluß kindlichen Wesens ansieht, dar als Fehler der individuellen Anlage.[3])

2. Pädagogische Voraussetzungen.

Im Einklange mit dieser verschiedenen philosophisch-psychologischen Auffassung der Kindesnatur zeigen sich auch in den pädagogischen Systemen, den gesteckten Erziehungszielen und entsprechend getroffenen pädagogischen Maßnahmen der drei Erzieher dieselben Unterschiede. *Lockes* Pädagogik ist eine solche des Realismus und Utilitarismus, des Nützlichen und Brauchbaren, auf den Leib des kalt erwägenden Engländers zugeschnitten; die *Jean Pauls* eine solche der inneren Wiedergeburt und

---

[1]) »Die natürlichen Triebe des Menschen sind nicht von selbst sittlich. Es ist nicht umsonst, nicht ohne tiefe Bedeutung, wenn unsere Religion von Erbsünde redet.« — Bericht an Herrn von Steiger St. 31—32.

[2]) Aphorismen 20. — [3]) Vergleiche Umriß päd. Vorl. § 165!

der Liebe und die *Herbarts* eine solche der ethischen Orientierung. Das Ziel der Erziehung ist nach *Locke* die männliche Wirksamkeit im Dienste der Gesellschaft, die praktische und nützliche Weltbildung, durch welche der soziale Wert und die öffentliche Wertschätzung des Individuums bedingt sind. Daher macht er der Antizipation der Berufsbildung durch die Schule wichtige Zugeständnisse, stellt die Fach- und Berufsbildung über die allgemeine, einheitliche und zusammenhängende Geisteskultur und ist hierin der echte Engländer und Sohn seiner Zeit. Sein Ideal ist mit einem Worte der tugendhafte Kavalier, sein Ziel ein durch und durch weltmännisches, als dessen vier Hauptstücke er selbst hinstellt: Tugend, Klugheit, Lebensart und Kenntnisse.[1]) *Jean Paul* erblickt sein Ziel in der harmonischen Entfaltung und Ausbildung aller menschlichen Kräfte und Anlagen, in der inneren Harmonie von Kraft und Schönheit, in einer geistigen Wiedergeburt, in dem Herausschälen der im Menschen liegenden Juwelen aus ihrer Kruste, in der Befreiung des Idealmenschen von der ihn umgebenden Schlackenhülle. *Herbart* hat im Auge die Herausbildung der sittlichen Persönlichkeit. Der Zweck seiner Erziehungskunst ist die Ausbildung eines festen Gedankenkreises, die Charakterstärke des sittlichen Willens. Diesen verschiedenen Zwecken entsprechend bauen sich auch die einzelnen pädagogischen Systeme auf. Die Pädagogik *Lockes* ist mit dem Grundgedanken seines Erkenntnissystems aufs engste verknüpft. Sein Sensualismus und Empirismus beherrscht auch seine Auffassung von der menschlichen Bildung. Seine ganze Erziehungstheorie steht unter dem Einfluß der induktiven Methode, der Empirie. Da alle Geistesbildung nur eine Frucht der Erfahrung ist, so muß auch die Erziehung zur Erfahrung werden. Der Erzieher hat nur die Aufgabe, den Zögling solche sammeln und ihn sich richtig entwickeln zu lassen, hat zu leiten, nicht aber zu dressieren

---

[1]) Education § 134.

und abzurichten.[1]) Vielmehr ist der Zögling so früh als möglich als Mann zu behandeln, da er um so früher dann auch ein solcher sein wird. Weil nur durch Erfahrung etwas in den Menschen hinein kommt, ist die Erziehung zugleich eine Notwendigkeit. Mit Rousseau glaubt *Locke* behaupten zu können, »daß $^9/_{10}$ der Menschen das, was sie sind, gut oder böse, brauchbar oder unbrauchbar, durch die Erziehung werden«. Aus ihr erklärt sich ihm die Verschiedenheit der Individualität, und daher kennt er nicht wie *Jean Paul* die zarte Rücksichtnahme auf dieselbe; vielmehr hat die Regierung schon in der zartesten Jugend zu beginnen.[2]) Darum erlaubt er sich denn auch energische Eingriffe in die Freiheit des Kindes und geht hier noch weiter als *Herbart*;[3]) doch will er damit durchaus keine ernste und finstere Einwirkung. Wie *Jean Paul* erkennt er in einer heiteren, freien Seele die einzige Stimmung und Gemütslage, »in welcher jene fähig ist, Belehrungen über neue Gegenstände anzunehmen und denjenigen Eindrücken offen zu stehen, ohne welche, wenn sie nicht wirklich gemacht und

---

[1]) »Denn die Kinder beständig zupfen und zerren, bald hierhin, bald dahin, heißt nicht sie unterrichten, sondern sie unnützerweise martern und plagen. Weit besser wäre es, man ließe ihnen ihre kindliche Sorglosigkeit und Einfalt bis zu reiferen Jahren, wo sie sie von selbst ablegen, als daß man sie mit Verweisen überhäufe, die gar nicht an ihrer Stelle stehen, und die ihnen niemals wohlanständige Haltungen und Bewegungen geben können.« Educ. § 67.

[2]) »Unsere Autorität muß schon mit dem frühesten Dämmern irgend einer Vorstellung in dem Knaben Platz greifen und ihn beeinflussen, so daß sie wie ein natürliches Prinzip wirke, von welchem er niemals den Anfang merkte und niemals wußte, daß es anders war oder anders sein könnte.« Educ. § 44, 45, 100.

[3]) »Denn Freiheit und Nachsicht kann für Kinder keine Wohltat werden. Ihr Mangel an Urteilskraft macht, daß sie des Zwanges und der Zucht bedürfen; ich denke, jedermann wird es für recht erkennen, daß Kinder, solange sie klein sind, ihre Eltern als ihre Herren, als ihre unumschränkten Oberhäupter ansehen. Ehrfurcht und Scheu müssen euch die erste Gewalt über ihre Gemüter verschaffen und Liebe und Freundschaft in reiferen Jahren sie euch erhalten.« Educ. § 40, 41 und 42.

in der Seele erhalten werden, alle eigne Arbeit des Kindes sowohl, als die ihres Lehrers verloren ist.« [1]) Seine pädagogischen Maßnahmen bilden eine im einzelnen von Widersprüchen nicht freie Synthese von Freiheit und Zwang, aber einem Zwang, der vom Zögling nicht als ein solcher empfunden wird. Es steht ihm fest: »Der, welcher das Mittel gefunden, den Geist des Kindes frei, tätig und munter zu erhalten und zu gleicher Zeit abzulenken von mancherlei Dingen, zu denen es Neigung fühlt, und wieder hinzuführen auf andere, die ihm nicht zusagen, wer diesen scheinbaren Widerspruch zu vereinigen weiß, der hat das wahre Geheimnis der Erziehung erschlossen.« [2]) Großes Gewicht legt *Locke* bei seiner Auffassung des Erziehungszieles auf Gewohnheit und Beispiele. [3]) Trotzdem verwirft er aber eine unentbehrliche Stütze der charakterbildenden Zucht, den Umgang, und entscheidet sich für Privaterziehung. Als wirksamstes Mittel in sittlicher Hinsicht betont er vielmehr Beifall und Lob, die Weckung des Ehrgefühls und den Wert der öffentlichen Meinung. »Lehrt den Zögling seine Neigungen beherrschen und seine Begierden der Vernunft zu unterwerfen! Um einen jungen Mann dahin zu bringen, weiß ich kein wirksameres Mittel als die Liebe zu Beifall und Lob, die man ihm deswegen durch alle ersinnlichen Mittel einzuflößen suchen sollte.« [4]) Deutlich charakterisiert er damit schon einen Hauptmangel seiner ganzen Pädagogik, der als ein Krebsschaden am Marke derselben nagt: die sich vielfach zur völligen Verwerfung steigernde

---

[1]) Educ. § 167. — [2]) Educ. § 46, 51.

[3]) »Die Gewohnheit ist eine Sache von großer Bedeutung; Educ. § 34. Kinder bilden sich meist nach Beispielen, und wir sind alle eine Art Chamälions, die immer die Farbe der Dinge der nächsten Umgebung annehmen, und dies ist am wenigsten zu verwundern bei den Kindern: die ja besser verstehen, was sie sehen, als was sie hören. Die Wirksamkeit der Beispiele beruht auf dem Nachahmungstriebe.« Educ. § 67.

[4]) Educ. § 51. — [5]) Geschichte der Pädagogik.

Unterschätzung des unmittelbaren Interesses, das seinen Objekten an sich Wert beilegt, welches das Lernen um des Lernens willen, nicht augenblicklicher Vorteile und praktischer Bedürfnisse wegen empfiehlt. Nicht nur, daß überhaupt ein zusammenhängender Unterricht vernachlässigt wird, auch sonst soll die Erziehung alles auf die künftigen Geschäfte eines Mannes von Stand abzwecken. »Der Zögling soll die größte Mühe auf das verwenden, was am notwendigsten ist, und der Hauptgegenstand der Sorgfalt soll das sein, was ihm den größten und häufigsten Nutzen in der Welt bringt.« Mit stolzer Verachtung wendet sich der Landsmann Shakespeares von der ästhetischen Seite der Musik und Poesie ab. Der enggeistige Hagestolz *Locke* hat die läuternde Kraft des Schönen nicht empfunden. Er weiß nichts davon, daß die Kunst den Menschen in seinen Neigungen zu veredeln und aus den niederen Sphären der Sinnlichkeit emporzuheben vermag. In seiner Pädagogik macht sich vielmehr eine Nüchternheit und Phantasielosigkeit geltend, welche die ganze ästhetische Seite der Erziehung, alle Poesie und Kunst ausschließt und das Gemütsleben fast völlig unberücksichtigt läßt. Obgleich er wohl auch auf der anderen Seite alles bloß Formelle und rein Gelehrte beiseite schiebt, wird doch, wie Ziegler richtig bemerkt, »ein so gebildeter Zögling zwar ein brauchbarer und weltgewandter Mensch werden, aber er wird verstandesmäßig kalt und philiströs-schwunglos bleiben, selbst noch unter der Bedingung, daß es dieser Pädagogik doch nicht ganz an einem idealistischen Momente fehlt; das ist der sittliche Idealismus der Tugend und der Pflicht, wodurch *Locke* sie vor einem allzu einseitigen oder gar banausischen Realismus geschützt hat.« Dieser Engherzigkeit gegenüber klingt um so wohltuender der Naturruf desselben, der zum Teil mit seiner Pädagogik versöhnt. Schon an die Spitze seines Werkes tritt Juvenals *»mens sana in corpore sano«*. Das sei die vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt.

Daher muß der Zögling nicht nur geistig, sondern vor allem auch körperlich kräftig und tüchtig gemacht, muß abgehärtet und vor aller Verweichlichung und Verzärtelung bewahrt und von früh auf an volle Regelmäßigkeit gewöhnt werden. Doch auch sonst erhebt sein wiederholter Ruf: »Gebt der Natur den nötigen Raum, um den Körper zu formen, wie sie es für gut findet!« [1]) energischen Protest gegen eine im bedenklichen Grade der Unnatur zugetanen Zeit, gegen die mechanische Dressur einer verknöcherten Schulphilosophie. Energisch redet er den Leibesübungen das Wort, freilich nur einseitig vom medizinischen Standpunkte aus, ohne dabei auf die Entwicklung der Tugenden, welche in jeder sittlichen Gemeinschaft, also auch später im staatlichen Leben, zur Geltung kommen, ohne auf die weittragenden nationalen Gesichtspunkte hinzuweisen, und auch hier empfiehlt er nur nützliche Beschäftigungen, Reiten, Fechten, Übungen, welche dem späteren Kavalier zu gute kommen können. Das Übergwicht aber behält der Arzt *Locke*, der hier zu Worte kommt, die physische und psychische Erziehung als zwei koordinierte Teile unterscheidet und so fälschlich in die Pädagogik Verordnungen über die Pflege der leiblichen Gesundheit und Ausbildung aufnimmt, die diese willig der medizinischen Wissenschaft überläßt. Mit vollem Verständnis des diätetischen Grundbegriffes aber erklärt er, daß Erholung ebenso notwendig sei wie Arbeit und Nahrung, daß gerade die nach Geistesarbeiten eintretende Ermattung um so dringender zu gymnastischen Übungen auffordert.[2]) Abwechselnde Anstrengung und Erholung

---

[1]) Educ. § 11.

[2]) »Unsere winzige Lebenszeit verhindert uns, alles zu erringen, und unser Geist darf nicht immer angestrengt sein. Die Schwäche unseres Körpers und Geistes gebietet uns, oft auszuspannen und einen großen Teil unseres Lebens der Erholung zu widmen. Wenigstens müsse diese jungen Leuten nicht versagt werden, wenn ihr nicht wollt, daß sie durch eure Eile vor der Zeit anfangen zu altern und ihr den Gram habt, sie im Grabe liegen, oder sie zum zweitenmal Kinder werden, ehe ihr es euch verseht. Daher sollte die nicht

lautet seine Forderung, und hiermit erklärt er sich gegen jede Überbürdung mit geistigen Arbeiten, wie er sich allerdings andrerseits ebenso schroff gegen jede Trägheit und Untätigkeit, gegen den Müßiggang, besonders der vornehmen Welt, der häufig in Kollision mit den Forderungen der Sittlichkeit gerät, verwahrt.[1] — Wie *Locke* legt auch *Jean Paul* großes Gewicht auf die physische Erziehung.[2]) Wie bei jenem stehen auch bei ihm die Grundsätze seiner durch und durch individualistischen Pädagogik mit dem Erziehungsziele im Einklange, nur daß sie bei ihm vielfach ein gegenteiliges Gesicht bekommen. Zunächst schon schließt jenes jedes rauhe Eingreifen in die kindliche Individualität, vor welcher sich der Erzieher ehrfurchtsvoll zu beugen hat, aus. Der Individualmensch entwickelt sich von selbst, auch ohne fremdes Zutun, und es liegt dem Erzieher nur ob, diese Entwicklung zu fördern, alle Hinder-

---

zu ernster Vervollkommnung bestimmte Zeit und Kraft auf eine methodische Pflege des Körpers verwendet werden, und vielleicht ist keines der geringsten Geheimnisse der Erziehungskunst, es dahin zu bringen, daß die Übungen des Körpers sowohl, als die der Seele eine der anderen zur Erholung dienten. . . . Dann muß man aber nicht vergessen, daß eine Sache nur dann zur Erholung werden kann, wenn sie mit Lust getan wird.« Educ. § 197.

[1]) »Wenn nur die Menschen von Jugend auf von der Trägheit und Untätigkeit entwöhnt würden, worin manche aus bloßer Gewohnheit einen ansehnlichen Teil ihres Lebens ohne Geschäfte oder Vergnügungen ungenützt verstreichen lassen: so würden sie Zeit genug finden, sich in hunderterlei Dingen Geschick zu erwerben, die, so entfernt sie auch von ihren eigentlichen Berufsgeschäften sein mögen, diesen doch nie in den Weg treten würden. Ich bin daher der Meinung, daß man der Untätigkeit und Trägheit, die den ganzen Tag unnützerweise verträumt, am allerwenigsten nachsehen, oder sie jungen Leuten gestatten muß. Das ist der eigentliche Zustand eines siechen Menschen, der mit Kränklichkeiten zu kämpfen hat und kann sonst bei keinem anderen entschuldigt werden, wes Alters und Standes er auch sei.« Educ. § 208.

[2]) »Der Körper ist der Panzer und Küraß der Seele. Darum muß dieser vorerst zu Stahl gehärtet werden.« Lev. § 104. »Körperliche Abhärtung ist, da der Körper der Ankerplatz des Mutes ist, schon geistig nötig.« Lev. St. 123—24.

nisse aus dem Wege zu räumen.[1]) Damit ist dem Erzieher sein Verhalten klar vorgezeichnet: »Nicht Kopien seiner eignen Individualität soll er zu bilden suchen, sondern nach der Harmonie aller individuellen Anlage des Zöglings forschen; die Persönlichkeit desselben, sein Ich, sei ihm heilig. Der oberste Grundsatz des Erziehers muß die Herausbildung und Wahrung der Individualität sein.«[2]) Möglichst frei und uneingeschränkt soll sich der Zögling entwickeln können; früh soll er lernen, frei zu handeln. Die ganze Pädagogik *Jean Pauls* ist eine solche zur Selbsttätigkeit. Die entfaltende Erziehung spielt weitaus die größte Rolle. Ausschließlich kommt dieselbe allerdings nur in der ersten Zeit zur Geltung. Wie er aber der Kindheit überhaupt eine hohe Bedeutung für das spätere Lebensalter beilegt, in den Kindern die Ansatzpunkte und Hebelarme für die ganze fernere Zukunft und nachfolgenden Generationen erblickt, so erkennt er insbesondere im ersten Lebensmorgen die ertragsreichste und ergiebigste

---

[1]) »Der Bildungstrieb muß im Kinde selber wachsen.« Lev. § 39. »Da jede Kraft heilig ist, bleibt es unverbrüchliches Gesetz, keine an sich zu schwächen, sondern nur ihr gegenüber die andere zu erwecken, durch welche sie sich harmonisch dem Ganzen zufügt.« Lev. § 29. Vergl. dazu: »Nie ist eine Kraft zu schwächen, sondern nur ihr Gegenmuskel ist zu stärken.«

[2]) In wiederholten Wendungen bringt *Jean Paul* diesen Gedanken zum Ausdruck: »Heilige Kindheit, was begehrt denn ein Vater mehr als Zeit, die ihm nicht gewährt werden kann, um die Jugend zu fetieren! Womit kann denn ein Vater die rotwangige Freudenhofstunde der Zeit belohnen und beantworten als damit, daß er Jüngling sei dem Jüngling und Kind dem Kinde!« Mitteilungen aus des Dichters ungedrucktem Nachlasse: Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1882, No. 1 und 2. »Der Erzieher sollte sich fürchten, seine Individualität fortzupflanzen und sich prüfen, nicht ob, sondern wonach er erziehe.« »Der Erzieher soll die Zöglinge sich nicht selbst nachbilden wollen. — Die Eigentümlichkeit des Schülers auszuforschen und hochzuachten, ist des Erziehers erste Pflicht. Leider sind drei Dinge schwer zu finden und zu geben: einen Charakter haben — einen zeichnen — einen erraten, und vor einem gewöhnlichen Erzieher scheint eine Unart schon eine Unnatur.« Lev. § 29.

Zeit der Aussaat.[1]) Unter allen Umständen bleiben die ersten zehn Jahre »das wichtigste einwohnende Jahrzehnt des Lebens, das Erstgeburtstor aller Gefühle.«[2]) Tritt in diesem Zeitraum die Bedeutung des Erziehers mehr zurück, so kommt sie zur vollen Geltung im späteren Kindesalter; denn von dieser idealen Seite des Zöglings ist eine andere zu unterscheiden, die der Erzieher beugen und zurechtlegen muß. Mit dieser hat es die sich später anschließende heilende Erziehung zu tun durch Gebieten, Verbieten und Strafe. Im völligen Gegensatz zu seinen früheren Ansichten vergleicht dann *Jean Paul* den Zögling wohl sogar mit einem Marmorblock. Die Tatsache der Erfahrung hat eben in ihm das Übergewicht bekommen über die psychologische Theorie. Aus seiner ganzen Levana klingt die Forderung der positiven Erziehung unzweideutig hervor, denn trotz aller Liebe und Sorgfalt für die Kleinen, trotz der Ehrfurcht vor ihrer Individualität will er durchaus keine verweichlichte und verzärtelte Erziehung: »Wagt man nichts an Kindern, so wagt man sie selber, den Leib wahrscheinlich, den Geist

---

[1]) »Soll man im Meer einer menschlichen Seele Abschnitte angeben, so muß man beim Kinde einen ersten Abschnitt der drei ersten Jahre machen. In dieser Dämmerperiode lasse man das Licht nur selber wachsen, ohne eins anzuzünden. In den ersten drei oder fünf Jahren können Erzieher dem Kinde entweder zu Horen, welche die Himmelstür ihm aufschließen, oder zu Teufeln werden; denn zu dieser Zeit entscheidet sich die ganze sittliche Entwicklung des Menschen. In dieser Knospenzeit wird gleichsam das akademische Triennium, nach welchem sich erst das Seelentor, die Sprache, auftut, der Gegenstand der Sorge und des Blicks. Hier ist noch die rechte Erziehung möglich, die entfaltende, durch welche die lange zweite, die heilende oder die Gegenerziehung, zu ersparen wäre. Für das Kind wird auf dieser Grenzscheidung des Menschen und Affen das Wichtigste entschieden. Die elterliche Hand kann den aufkeimenden Kern, nicht aber den aufblühenden Baum bedecken und beschatten. Haben wir unsere Kinder nur ungestört bis ins sechste Jahr herangezogen und fest gegründet, so löschen ein paar böse Beispiele in ihnen nicht mehr Gutes aus, als sie vielleicht anfachen.« Lev. § 42.

[2]) Lev. St. 20.

gewiß!« [1]) [2]) Der Geist soll an dieselbe spartanische Zucht gewöhnt werden wie der Körpor; ein stoisches Wollen soll im Zögling reifen, nicht leidenschaftliches Begehren. Festigkeit muß sich paaren mit Freiheit. [3]) Das eigentliche Lebenselement aber, unter dessen Panier sich der ganze Erziehungsprozeß abzuwickeln hat, ist Heiterkeit und Freudigkeit. Was *Jean Paul* erwecken will, ist Liebe zu den Kindern, Achtung vor ihrer Kraft und ihrer Zukunft; was er bannen will, ist die Gleichgültigkeit, die Härte und die Unvernunft in der Erziehung, Heiterkeit ist der Himmel, unter dem alles gedeiht, Gift ausgenommen! Ihr will er einen Altar bauen für groß und klein; denn »in einer Seele voll Unmut und Verdruß erstickt die dumpfe, schwere Luft alle geistigen Blüten und den sittlichen Wuchs. Der süßen Wehmut, dem Mitschmerz öffne sich das Herz, aher nicht dem kalten Mißmut und dem Niedergeschlagensein. Das Glück des Lebens besteht wie der Tag nicht in einzelnen Blitzen, sondern in einer steten milden Heiterkeit: Das Herz lebt in diesem ruhigen, gleichen Lichte, und wäre es nur Mondlicht oder Dämmern, seine schönere Zeit.« [4]) [5]) Indem *Jean Paul* so der Heiterkeit den größten Einfluß auf die

---

[1]) Lev. St. 115.

[2]) »In die Frühlingsplätze der Kindheit schauen ohnehin so oft die Väter als leere, schneeweiße Berghäupter hinein und zeigen dem Frühling den Winter. Lieber den Windbruch der Frühlingsstürme, als den Schneebruch des Alters.« Lev. § 135.

[3]) »Die verbündete Pflege kindlicher Festigkeit und Freiheit zugleich gehört unter die schweren Aufgaben der Erziehung. Der elterliche Atem soll nur die Zweige zum Fruchtstäuben bewegen, aber nicht krümmen und beugen.« Lev. St. 260.

[4]) Bruchstück aus der Kunst, stets heiter zu sein. Museum, Tl. 44. St. 84 ff.

[5]) In zahlreichen Variationen kehrt dieser Gedanke in den Werken *Jean Pauls* wieder: »Die Völker wie der einzelne Mensch sind nur am besten, wenn sie am fröhlichsten sind und verdienen den Himmel, wenn sie ihn genießen.« Kampaner Tal, Tl. 39, St. 21. »Heiterkeit — der Gegensatz des Verdrusses und Trübsinns — ist zugleich Boden und Blume der Tugend und ihr Kranz.« Lev. § 44. »Der

innere Entwicklung und Entfaltung, auf die Gesundheit zuschreibt, verlangt er: »Ihr Menschen, o macht nur wenigstens die Menschen glücklich, die es am leichtesten, am unschuldigsten, am längsten werden, die Kinder ... Das frohe Kind ist überall das bessere, und die Not ist die Mutter der Künste, aber auch die Großmutter der Laster.«[1]) Deshalb fordert er vom Erzieher: »Meine größte Bitte ist, daß sie der spaßhafteste Mann in meinem Hause sind. Lustigkeit macht Kleinen alle wissenschaftlichen Felder zu Zuckerfeldern.«[2]) Heiterkeit soll in erster Linie an das Ohr des Erziehers schlagen und ihn mit der echten Freudigkeit erfüllen. Ihre schönste Pflege aber findet dieselbe in geselligen Verhältnissen, und so legt *Jean Paul* im Gegensatz zu *Locke* großen Wert auf den Umgang: »Leben und Kinder erziehen besser zu Erziehern als alle Erzieher.«[3]) »Leben zündet sich nur an Leben an,« und

---

erfreute Mensch gewinnt unser Auge und Herz, sowie beide der Verdrießliche abstößt.« Lev. § 84. »Freude ist die warme Sonnenseite des Geistes und Leibes.« Lev. § 104. »Und was ist Wärme für das Menschenküchlein? — Freudigkeit.« Lev. § 42. »Einen traurigen Mann erdulde ich, aber kein trauriges Kind; denn kleine Kinder werden von einem schwarzen Gifttropfen der Gegenwart ganz umzogen und erstickt.« Lev. § 43. »Wer kann unter Menschen und Tieren am unglücklichsten sein? — Die Kinder.« Lev. St. 364—65. »Heiterkeit schließt wie ein Frühling alle Blüten des Innern auf.« Gesammelte Werke XLIX, St. 114. »Jede innerliche Freude ist mehr heilsam als Arzenei. Man berechnete noch nicht, was fortgehende Freude auf die Kindergesundheit wirkt.« Ungedruckter Nachlaß. — »Freudigkeit — dieses Gefühl des ganzen freigemachten Wesens und Lebens, dieser Selbstgenuß der innern Welt, nicht eines äußeren Weltteilchens — öffnet das Kind dem eindringenden All und läßt alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen und der Welt und sich entgegenspielen.« Lev. § 45. »Lachende Heiterkeit wirft auf alle Lebensbahnen Tageslicht, der Mißmut weht seinen bösen Nebel in jede Ferne.« Lev. § 104.

[1]) Palingenesien, Tl. 42, St. 57.

[2]) Unsichtbare Loge, Tl. 1, St. 103. Vergleiche dazu: Lessing, Minna von Barnhelm IV, 6: »Das Lachen erhält uns vernünftiger als der Verdruß!« und Schwarz, Erziehungslehre I, St. 288: »Die Perle der wahren Erziehung ist Frohsinn und Offenheit des Kindes.«

[3]) Vorrede zur 2. Aufl. der Levana, St. 14.

zum Unterschiede von jenem betont er nicht minder entschieden die ästhetische Seite der Erziehung, hierin der echte Sohn seiner Zeit, dem auch das Kleine und Kleinste nicht entgeht; und weil dies alles das Kind betrifft, in welchem aus kleinen Anfängen Großes sich entfalten soll, so ist ihm nichts klein und unbedeutend in den Aufgaben und Pflichten der Erziehung. Mit weihevollem Ernste spricht er von ihrem heilig erhabenen Werke: »Dich Trauten, Dich Arglosen, Dich Freundlichen, der Du Dich mit Deinem ganzen Schicksal, mit Deiner ganzen Zukunft in meine Arme wirfst — o es tut mir schon wehe, daß soviel von mir abhängt.« [1]) So faßt sich die ganze Pädagogik *Jean Pauls* zusammen in eine nicht unerfreuliche Synthese von heiligem Ernst mit unbesiegbarem Optimismus, von kühner Phantasie mit herber Männlichkeit, von hingebender Liebe mit väterlicher Strenge. — Wesentlich anders als bei ihm gestaltet sich das Verhältnis der Erziehung zum Zögling bei *Herbart.* Alle Maßnahmen sind auf sein Erziehungsziel, auf Verwirklichung des ethischen Idealmenschen, zugeschnitten. Die sittlichen Ideen sollen die Oberhand gewinnen, und ihre Herrschaft ist schon im frühesten Kindesalter anzubahnen. Der Zögling hat möglichst früh den Zweck und die wahre Beschaffenheit der Dinge zu erfassen, nach Grundsätzen und Maximen handeln zu lernen. In diesen Dienst treten Regierung, Zucht und Unterricht. *Herbarts* Zögling genießt daher lange nicht die Freiheit, welche *Jean Paul* für den seinen beansprucht. Zwar hat auch er Verständnis für die natürliche Munterkeit und Heiterkeit, für das sorglose, phantasiereiche Wesen der Kleinen, für die Forderungen ihrer zarten Natur; auch er redet den gymnastischen Übungen und Erholungszeiten als wirksamem Schutzmittel gegen Überbürdung das Wort, [2]) hat für die phy-

---

[1]) Unsichtbare Loge, Tl. 1, St. 101.

[2]) Vergleiche hierzu Umriß päd. Vorl. § 227. Das Knabenalter wird ... usw.! Doch selbst hier tritt *Herbarts* Gegensatz zu den Ansichten *Jean Pauls* deutlich zu Tage. Selbst die Art und Weise

sische Erziehung weitgehendes Verständnis und will die Forderungen des Unterrichts nicht weiter ausgedehnt wissen, als sie mit der natürlichen Munterkeit, der günstigsten Stimmung für Geistes- und Charakterbildung, bestehen können; auch er rechnet mit den natürlichen Anlagen der Zöglinge und bringt der kindlichen Individualität volles Verständnis und tunlichste Berücksichtigung entgegen, auch er strebt eine harmonische Ausbildung und Entfaltung aller Kräfte an und verlangt im Hinblick auf das spätere Leben möglichst vielseitige Ausbildung und Weckung aller Interessen: aber eben die natürlichen Anlagen sind nicht von selbst sittlich; und darum zweckt seine ganze Erziehungsweise unter Zugrundelegung eines heute unhaltbaren philosophischen Systems auf eine Versittlichung, Vervollkommnung und weitere Ausbildung derselben ab. Seine Pädagogik, ihres den wahren Kern der Sache mehr verhüllenden, als klarlegenden tektonischen und künstlich schematisierenden Aufbaues entkleidet, dann aber im einzelnen eine Fülle pädagogischer Weisheit enthüllend, trägt daher den Charakter des Wohlgeordneten, methodisch Geregelten, Planvollen, auch im kleinsten scharf Berechneten und sauber Durchgearbeiteten an sich. Bei seinem Idealmenschen ist alles auf das Feindurchgebildete, harmonisch Ausgeglichene, auf das Leise und Zarte — durchaus aber nicht Verweichlichende — gestimmt. Eine solche Pädagogik schließt nicht nur jede Willkür aus, sondern trifft auch die oberste Entscheidung über die Freiheit des Zöglings, die ihm nur dann gewährt wird, wenn der Erzieher seiner inneren Haltung gewiß ist. [1]) Eine solche Erziehungsmethode kennt keinen Zufall, nur Berechnung; ihr Zweck ist, die Kinder dem Spiel des Zufalls zu entreißen. Ihren Wert gibt ihr die Zuverlässigkeit ihres Planes. »Immer muß sie ihre Er-

der Verwertung der freien Zeit ist der Entscheidung und Bestimmung der Eltern und Vormünder unterworfen: Regel und Ordnung überall!

[1]) Vergleiche Umriß päd. Vorl. § 152: »Allgemein zeigt sich .. usw.«

folge, wo nicht mit Gewißheit, doch mit großer Wahrscheinlichkeit vorhersehen.«[1]) Eine solche Auffassung vom Wesen der Erziehung duldet nicht alle und jede Schonung der kindlichen Individualität, sie sucht vielmehr auf das ganze Vorstellungsleben — und nach *Herbart*scher Auffassung damit auch auf Denken, Fühlen und Wollen, auf die Gesinnung — Einfluß zu gewinnen, der dauernden Haltung des Zöglings sich zu versichern; und darum begleitet sie leitend, abwehrend, verhütend, einwirkend und gegenwirkend, anhaltend und abhaltend dauernd die Schritte desselben vom frühesten Alter an, ehe noch besondere Neigungen sich festsetzen, falsche Urteile sich bilden können.[2]) Positive Erziehung in jedem Falle wird das Losungswort; das Geben spielt eine größere Rolle als das sich von selbst Entwickelnde aus dem Innern. Der Erzieher überwacht, ordnet und regelt das Verhältnis zwischen Tätigkeit und Ruhe, zwischen dem, was drückt und hebt, zwischen Beschränkung und Freiheit.[3]) Die Regierung schwingt überall ihr Zepter und selbst »während des Zeitverlaufes, in welchem dieselbe sich nicht regt, soll dennoch der Zögling sich nicht in einer zügellosen Ungebundenheit befinden. Es soll ihm, wenn auch noch so leise, doch fühlbar bleiben, daß er gewisse Schranken nicht überschreiten darf. Dies muß die haltende Zucht bewirken,«[4]) deren hauptsächlichste Aufgabe ist, »in der frühen Zeit, zu welcher noch kein übler Wille da ist, den

---

[1]) 2. Bericht an Herrn von Steiger, St. 31—32.

[2]) »Denn darauf beruht ja am Ende die ganze Erziehung, daß der biegsame Knabe, daß das zarte Kind sich schon früh die geistigen und körperlichen Bewegungen geläufig mache, die wir aus allen Versuchen und Bemühungen der Männer seit vielen Jahrhunderten als das Beste und Zweckmäßigste herausgesucht haben! Eben darum ist es recht eigentlich ein Geben und Entziehen, was die Erziehung als ihr Amt ansehen muß; eben weil menschliche Kraft bloß das ausarbeitet, was sie empfing, kommt es so sehr darauf an, was man ihr gibt.« Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode.

[3]) Vergl. dazu Umriß päd. Vorl. § 157.

[4]) Umriß päd. Vorl. § 162.

mangelnden Willen zu ersetzen«. Erst wenn der Zögling schon Vertrauen sich erworben hat, sowohl für seine Gesinnungen, als für seine Grundsätze, muß die Zucht sich zurückziehen. »Unnötiges Beurteilen und umständliches Beobachten würden dann nur der Unbefangenheit schaden und Nebenrücksichten veranlassen. Ist nämlich die Selbsterziehung übernommen, so will sie nicht gestört sein.« [1]) So gesteht *Herbart* erst nach Überwindung des unreifen Standpunktes der von *Jean Paul* für das ganze Kindheitsalter geforderten Freiheit ihre Berechtigung zu. »Die Regierung dagegen muß schon in den frühesten Jahren befestigt sein, um nicht späterhin auf höchst schädliche Weise zur Härte gezwungen zu werden;« [2]) denn an ein Nachlassen in ihren Maßnahmen darf sie sobald nicht denken: »Die Keime des blinden Ungestüms, die rohen Begehrungen bleiben im Kinde. Ja, sie vermehren und verstärken sich mit den Jahren. Damit sie nicht dem Willen, der sich in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben, ist es fortdauernd nötig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten.« [3]) Aus diesem Grunde ist auch kein Teil der Erziehung, den Jahren nach gerechnet, wichtiger als der andere: »Eine Pädagogik, die wie der Kalender nach den Monaten, so nach den Altersstufen fortschreiten will, muß wenigstens gleichmäßig über das gesamte Jugendleben sich verbreiten.« [4]) Näher kommt *Herbart* den Ansichten *Jean Pauls* allerdings in seinem Umrisse pädagogischer Vorlesungen, wenn er von den drei ersten Lebensjahren erklärt: »Wie gering aber auch diese Zeit sein möge, sie ist äußerst wichtig wegen der großen Empfänglichkeit und Reizbarkeit des frühesten Alters.« [5]) Übt derselbe aber auch einen deutlich fühlbaren Druck aus, so hieße es ihn doch mißverstehen,

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 195.
[2]) Umriß päd. Vorl. § 202.
[3]) Allgemeine Pädagogik.
[4]) Rezension der Erziehungslehre von F. H. Ch. Schwarz, St. 371.
[5]) Umriß päd. Vorl. § 196.

diesen als einen finsteren, etwa im Sinne der pietistischen Pädagogik, aufzufassen; denn nicht der Erzieher, sondern die Verhältnisse der Dinge üben denselben aus: »Die Forderungen des Erziehers müssen nicht der dauernde Gedanke des Zöglings werden; denn nicht diese, sondern die wirklichen Verhältnisse der Dinge sollen die Motive seiner Handlungen und die Prinzipien seiner Gesinnungen sein. Dies paßt schon auf die frühe Jugend. Schon kleine Kinder können dahin kommen, Nebenrücksichten auf die sie umgebenden Personen in alles einzumengen und deshalb nichts mehr rein zu empfinden.« [1]) Mit vollem Verständnis für das kindliche Wesen fordert er daher, allerdings auch hier wieder mit gewissen Einschränkungen: »Soviel Freiheit, als die Umstände erlauben, muß dem Kinde schon deshalb gelassen werden, damit es sich offen äußere und damit man seine Individualität studieren könne,« [2]) deren Kenntnis notwendig ist zur verständnisvollen Lösung der Hauptaufgabe der ersten Jugenderziehung, die auch er gleich *Jean Paul* in der harmonischen Ausbildung aller Kräfte, nicht wie zum Teil *Locke* in der einseitigen Bevorzugung irgendwelcher Berufsbildung erblickt. [3]) Wie *Jean Paul* legt auch er Gewicht auf

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 94. Vergleiche dazu § 100, in welchem Herbart gleichfalls Einspruch gegen eine fortwährende Aufsicht erhebt.

[2]) Umriß päd. Vorl. § 206.

[3]) »Die geistige Tätigkeit ist auch gesund, sowohl wie die Tätigkeit der Gliedmaßen und der innern Organe. Es wird alles zusammen in Bewegung gesetzt, so daß es leiste, was es könne, ohne irgend eine Kraft zu erschöpfen. Man gewöhne an Arbeitsamkeit aller Art. Lasse man sich hier nicht darauf ein, die frühere Erziehung mit besonderen Arten von Übungen und Abhärtungen für einen bestimmten Stand zu beschweren.« Allgem. Päd. St. 140; und er läßt es selbst nicht an Einzelanweisungen für das rechte Ausnutzen des ersten Kindheitsalters fehlen: »Man nütze die Zeit, worin das Kind völlig wacht, ohne zu leiden, allemal dazu, daß sich ihm irgend etwas zur sinnlichen Auffassung darbiete. Starke Eindrücke sind zu vermeiden, schneller Wechsel ebenfalls; sehr geringe Abwechslungen sind oft hinreichend, um das schon ermattete Aufmerken wieder anzuregen.« Umriß päd. Vorl. § 197.

die ästhetische Seite der Erziehung, ja schließlich trägt seine ganze Pädagogik einen ästhetischen Charakter an sich. Sorgfältig will er, schon um des sittlichen Interesses willen, alles Unschöne von dem Zögling fern gehalten haben: »Unholde, abstoßende Eindrücke von Menschen, wer sie auch seien, müssen sorgfältigst vermieden werden;« [1]) und in gleicher Würdigung wie jener schätzt er den erzieherischen Wert geselliger Verhältnisse, ihre Bedeutung für Charakter- und Willensbildung, für die Entfaltung der sittlichen und sozialen Tugenden, für das Zustandekommen der sittlichen Ideen: »Praktische Erziehung beruht darauf, daß man den Zögling in gesellige Verhältnisse, die ihm wert sind, hineinführe, aber so, daß sittliche Strenge ihre Grundbedingung sei. Die Verhältnisse müssen bei jeder Abweichung vom Rechte sogleich fühlbar beleidigt sein. Der Zögling wird die Strenge anfangs nicht begreifen, aber sie später verdanken. Das geschieht allerdings am leichtesten zu Hause, nämlich in guten Häusern.« [2]) Bestimmter noch formuliert er diese Forderung für jüngere Kinder: »Zuvörderst wird vorausgesetzt, daß man jüngere Kinder nicht viel allein lasse, sondern daß all ihre Lebensgewohnheiten gesellige seien, und daß in dem geselligen Kreise eine strenge Ordnung herrsche... Je mehr es nun gewöhnt ist, einem gemeinsamen Willen anzugehören, im Umkreise desselben sich zu beschäftigen und froh zu sein, desto weniger erträgt es, sich allein zu fühlen. Den Übelwollenden lasse man allein, und er ist gestraft.« [3]) Doch denkt *Herbart* hierbei nicht an das erste Lebensalter, sondern hat, wie aus nachfolgenden Äußerungen hervorgeht, immer schon spätere Verhältnisse im Auge: »Am unmittelbarsten lenksam ist der Wille in geselligen Verhältnissen, wo er als gemeinsamer Wille erscheint. In den frühesten Jahren, wo sich

[1]) Umriß päd. Vorl. § 199.
[2]) Aphorismen, 88.
[3]) Umriß päd. Vorl. § 209.

das Kind der Mutter ganz hingibt, ist es durch sie lenksam. Späterhin geht die Zucht am sichersten, wenn sie auf gesellige Anschließung der Jugend hinwirkt und hier die Keime des Guten sorgfältig pflegt. Die gesellschaftlichen Ideen müssen allmählich, durch den Unterricht geläutert, hinzutreten.«[1]) Auf diese Weise will er nicht nur die Idee des Rechtes, sondern vor allem auch die des Wohlwollens und der Vollkommenheit schon im 4. bis 8. Jahre gepflegt wissen. Ausdrücklich hebt er von diesem Alter hervor: »Die Idee des Wohlwollens und wohlwollende Gesinnungen zu erwecken, läßt sich im Kindesalter zwar noch nicht lösen, aber man kann viel gewinnen;«[2]) und auch bezüglich der Idee der Vollkommenheit kann man schon die ersten Anfänge machen: »Wie das Kind wächst und gedeiht, so wachsen auch seine Kräfte und Fertigkeiten, und es gefällt sich selbst in diesem Wachstum.«[3]) Die Hauptarbeit bleibt aber auch hier immer dem Erzieher vorbehalten, der die Verhältnisse seinen Zwecken entsprechend zu gestalten hat: Aus jedem Worte spricht der strenge Determinist auf dem Gebiete der Erziehung.

Diese philosophischen und pädagogischen Voraussetzungen bei den drei Erziehern bieten den Hauptschlüssel zum Verständnis ihrer Ansichten über die kindlichen Spiele, ohne sie jedoch restlos zu erklären, denn wenn je in einem Kapitel ihrer Pädagogik sprechen gerade in ihren Abhandlungen über Kinderspiele persönliche Erfahrungen das Hauptwort. Bei *Jean Paul* darf dies von vornherein behauptet werden, und nur bei *Locke*, mehr noch bei *Herbart*, tritt zeitweise das konstruktive Element in den Vordergrund, doch auch hier nirgends in dem Maße, daß dadurch ihre Ansichten der Eigenart ermangelten, daß sie herabsänken zu bloßen Schemen, zu einer bloß aprioristischen Konstruktion irgend eines Idealmenschen. Das Urbild des englischen Zöglings steht für *Locke* ganz in der Wirklichkeit. Es ist

[1]) Umriß päd. Vorl. § 319. — [2]) Ebenda § 212. — [3]) Ebenda § 213.

der Sohn eines vornehmen Aristokratengeschlechtes. Für *Jean Paul* lebt das Kind im phantasievollen, idealbeanlagten Kinde, ist das Urbild der Wirklichkeit er selbst, seine eigene Kindheit. Bei *Herbart* tritt dieser Punkt zwar weniger hervor. Es kommt mehr der Durchschnittsmensch in seiner Allgemeinheit zur Geltung, doch hat auch er einen reichen Schatz der Erfahrung eingeheimst. Gelten diese Vorzüge für ihre Pädagogik überhaupt, so besitzen doch insbesondere ihre Ausführungen über die Spiele den Reiz des Erlebten, der eigenen Erfahrung und zeigen — hierin übereinstimmend — etwas Ursprüngliches. Darin liegt zunächst ausgesprochen, daß bei ihren diesbezüglichen Ansichten von fremden Einflüssen nur in bedingtem Maße die Rede sein kann.

3. Geschichtliche Einflüsse.

Die von *Locke* vertretene Richtung des Realismus hatte allerdings schon durch Rabelais, Vives, Montaigne, von dem er unter allen in der Tat die größte Abhängigkeit in seinen Ansichten zeigt, Bacon und Comenius begonnen, aber erst durch seine Prinzipien gewann sie feste Haltung im Unterricht. Einzelne Bemerkungen hinsichtlich der Spiele, wie überhaupt der gymnastischen Übungen und physischen Erziehung, stehen daher auch fast gleichlautend bei Rabelais, Montaigne und Locke. Insbesondere treten seine Ansichten über die Verwertung der Spiele für den unterrichtlichen Betrieb schon früher auf bei Montaigne,[1]) Vives und Fenelon, die aber sämtlich in keinem Geringeren als in Plato[2]) ihren Vorläufer besitzen. Doch ihren Ausführungen gegenüber liegt der Wert der *Locke*schen Darlegungen in der feinsinnigen, durch sorgsamste Beobachtung gewonnenen Bemerkungen über die Kindesnatur. Er ist der erste, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, das Problem der Spiele psychologisch zu lösen, und

---

[1]) Vergl. Ess. I, 25.
[2]) Vergl. rep. VII, 537 A, 535 AB, 536 DE.

von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet ist das, was er sagt, höchst verdienstlich und beachtenswert: »Wer Kinder erziehen will, soll die eigene Vernunft befragen, nicht auf altes Herkommen sich blindlings verlassen.«[1] — Für *Jean Paul* kommen hauptsächlich Rousseau und die Erziehungslehre von Schwarz in Betracht. Wie er in seinen Ansichten über die Kindesnatur, die angeborene Unschuld derselben, über die physische und weibliche Erziehung überhaupt ein Nachfolger des großen Genfer ist, so finden sich gleichlautende Bemerkungen bei beiden auch hinsichtlich der Spiele, insbesondere hinsichtlich des Wesens und Wertes der Mädchenspiele, sowie einzelner Anweisungen für den Erzieher. Freilich sind auch diese volles Eigentum *Jean Pauls* geworden; hat er sie doch an seinen eignen Kindern erprobt, und um wieviel inniger faßt er überhaupt das Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling auf als der Franzose Rousseau! Auffallend ist die Übereinstimmung mancher seiner Ausführungen mit zahlreichen schon bei Schwarz — wenn auch mehr in versteckter Form — angedeuteten Gedanken,[2] so bezüglich des Spielsprechens, der Spielsachen und Spielplätze, der kindlichen Freiheit bei den Spielen und ihrer Heiterkeit, die schon jener als das Kriterium einer guten Erziehung ansieht, wenn dieselben auch bei *Jean Paul* das Gepräge seiner Originalität an sich tragen. Ein sorgfältiger Vergleich beider Ansichten nötigt zu der Überzeugung, daß die Beeinflussung des letzteren durch jenen doch vielleicht eine weitreichendere ist, als die vorhandenen *Jean Paul*-Ausgaben meist zugestehen. — Wenn auch *Herbart* die Kenntnis einer reichen pädagogischen Literatur zur Verfügung stand, so hängen doch seine Ansichten über Kinderspiele so innig mit seinem System und Erziehungsziel zusammen und tragen infolgedessen

---

[1]) Educ. § 216.

[2]) Auf diesen Zusammenhang wird bei den einzelnen Ausführungen durch entsprechende Zitate hingewiesen werden.

so sehr das Gepräge seiner Eigenart an sich, daß sie wenigstens in der vorliegenden Form als sein Eigentum bezeichnet werden müssen, wenn auch nicht selten leise Pestalozzische Gedanken anklingen und er sich vielfach in Übereinstimmung mit den Anschauungen seiner Zeitgenossen und selbst *Jean Pauls* befindet. In seiner Stellungnahme gegen das Bestreben, das Zwangsmäßige des Unterrichtes ganz zu beseitigen und dem spielenden Verfahren weitgehende Konzessionen einzuräumen, steht ihm als Zeitgenosse zur Seite Schleiermacher,[1]) geht ihm als Vorläufer voraus Kant,[2]) von dem er ja auch sonst trotz zahlreicher Gegensätze vielfach in seinen Anschauungen beeinflußt ist.

4. Die empirische Grundlage und der Erfahrungskreis.

Doch all diese fast bedeutungslosen Einflüsse verschwinden gegegenüber der wahren Quelle ihrer Ansichten, und diese bildet eben der Erfahrungskreis, aus dem sie schöpfen, die empirische Grundlage, auf der sie fußen. Je nach deren Beschaffenheit gewinnen auch ihre Ausführungen an Leben und Fülle, an konkreter Gestalt und Wärme. *Lockes* und *Herbarts* Ansichten entbehren des Vorzugs der Beobachtungen an eignen Kindern, welcher *Jean Pauls* Darstellung weit über die ihren erhebt. Die Beobachtungen *Lockes* sind — wie er in seinen Ausführungen über Spiele mehrfach hervorhebt — angestellt an Kindern seiner Umgebung und seines Bekanntenkreises, und viele mag er wohl gesammelt haben bei seiner praktischen Tätigkeit im Hause seines Gönners und Freundes, des Lord Ashley, dessen Sohn und Enkel er erzogen hat. Aus dieser Situation heraus — sowie teilweise allerdings auch aus seiner Abhängigkeit von Montaigne — erklärt es sich, daß es sich bei ihm nur um Beobachtungen

---

[1]) Schleiermachers Pädagogische Schriften, St. 223 ff. 486.
[2]) Die Pädagogik Kants, St. 87 ff. und Kritik der ästhetischen Urteilskraft § 43.

von Kindern aus den höheren Ständen der englischen Aristokratie handelt. Seine Praxis ist wohl auch der Grund, daß er nicht nur der in der 2. Hälfte des 17. Jahrhunderts auf sehr tiefer Bildungsstufe stehenden Erziehung des weiblichen Geschlechtes überhaupt, sondern auch einer liebevollen Betrachtung der Mädchenspiele vollständig aus dem Wege geht. Dagegen hebt er ausdrücklich hervor, daß es sich bei ihm wesentlich nur um die Erziehung eines jungen englischen Gentleman durch einen Hofmeister, um Privaterziehung handle, daß seine Prinzipien nur für die Schoßkinder der fashionablen Welt, für die Söhne der englischen Toryes Geltung haben sollen.[1]) — Die meisten und umfassendsten Fragen an die Natur des Kindes hat *Herbart* im Steigerschen Hause in Bern gestellt, wo ihm reichliche Gelegenheit geboten war, seine Zöglinge auch bei ihren Spielen und kindlichen Treibereien zu belauschen. In den hier angestellten Beobachtungen wurzeln viele seiner Bemerkungen über Kinderspiele; aber auch als Professor in Königsberg suchte er sich praktisch zu betätigen durch Errichtung eines pädagogischen Seminars, mit dem er ein Pädagogium im kleinen, eine Experimentierschule verband, an welcher er bei seiner Hingabe an die Sache manche Erfahrungen sammeln konnte; und nicht zuletzt fand er zum Teil auch in seiner eignen Kindheit manchen Anknüpfungspunkt für seine Betrachtungen. Manche Eigentümlichkeit aus seinem Kinderleben schillert durch seine Ausführungen hindurch. Von jenem aber wird berichtet: Wie alle fähigen Kinder trieb es auch ihn, seine Gedanken darzustellen. Oft stellte er sich auf einen Tisch, um seinen Kameraden, die sich um ihn herum aufstellten, vorzupredigen. Vor allem liebte er mathematische und geographische Spiele und versuchte sich in physikalischen Experimenten, für welche ihn besonders der Konrektor Kruse gewonnen hatte. Übrigens fehlte es auch seinem Schul-

---

[1]) S. Vorrede und Educ. § 6, 43, 94, 177, 183, 185, 198 u. 216!

leben keineswegs an Frohsinn und erheiternden Szenen. Spaziergänge, Spiele im Freien wurden vorgenommen; aber schon als Schüler, wohl infolge des Privatunterrichtes, liebte er große Gesellschaft und Geselligkeit überhaupt nicht; nur zwei Schülern schloß er sich inniger an; mit den übrigen aber hatte er wenig Verkehr, und vielleicht fand er gerade hierin einen Hinweis, später um so energischer den Wert munterer Gespielen und geselliger Verhältnisse zu betonen. — Aus einem um wieviel reicheren Born durfte *Jean Paul* schöpfen? Nicht umsonst bekennt er von seiner Levana: »Bekannte Erziehregeln gewinnen neue, wenn neue Erfahrung sie wieder bewährt; der Verfasser aber war im Fall, dreimal an fremden Kindern jeden Alters und Talentes sie zu machen, und jetzt genießt er von seinen eigenen das pädagogische *Jus trium liberorum* (das Dreikinderrecht).«[1]) Dreimal[2]) ist er als praktischer Erzieher tätig gewesen in Töpen, Schwarzenbach und Hof; und wie er mit seinen Schülern umging, läßt sich leicht aus einer Stelle des Quintus Fixlein[3]) entnehmen: »Die ganze Schule hatte dem lächelnden Fixlein nachgelächelt und ihn gern gehabt, weil er nicht donnerte, sondern mit ihnen spielte.« Er, der die Heiterkeit als erstes und letztes Mittel in der Erziehung preist, konnte nicht mit erzwungenem Ernste in der Mitte der frohen Kinder weilen, und von seiner Schwarzenbacher Tätigkeit wird ausdrücklich hervorgehoben: »Nach den Unterrichtsstunden herrschte eine den Neigungen der Kinder entsprechende Freiheit. Die Schulprüfungen wurden durch einen Tanz abgeschlossen, und der Examinator, *Jean Paul*, tanzte mit.«[4]) Die ergiebigste Fundgrube aber

---

[1]) Vorrede zur 1. Auflage der Levana.

[2]) Erziehungsfragen beschäftigten *Jean Paul* aber auch in vielen seiner Dichtungen, so daß Hildebrandt, allerdings mit Übertreibung, sagt: »In Wahrheit kommen wir in seinen 65 Bänden kaum, oder doch nur auf wenige Augenblicke, aus der Schulmeisterstube heraus.«

[3]) Teil 3, St. 121.

[4]) Spazier III St. 33.

fand er in seiner eignen Kindheit, sowie in seinem überaus herzlichen Familienleben. Spazier hebt hervor: »Eine charakteristische Erscheinung bei *Jean Paul* war die große Klarheit, in welcher seine Kinder- und Knabenzeit beständig bis in das höchste Alter vor seiner Seele lag. Seine Kindheit konnte er fast auswendig, sie war ihm beständig gegenwärtig und wirkte auch auf ihn ein.« Erinnerungen aus der Jugendzeit haben für seine geistige Entwicklung eine ganz besondere Bedeutung gewonnen. Mehr als anderen sind sie ihm eine Quelle reichen, inneren Glücks und ein unversiegbarer Born geworden, aus dem seine Phantasie am häufigsten und tiefsten schöpfte, ein Spiegel, in dem er die Welt am liebsten schaute. Besonderen Reiz hatten für den Knaben *Jean Paul* die Abendstunden, in welchen auch der sonst vielbeschäftigte Vater an den Spielen teilnahm, und mit unsäglicher Wollust trieb jener seine Kinderspiele. Für seine Neigung zu denselben spricht schon die Ausführlichkeit, mit welcher er dieselben in seiner Lebensgeschichte aufzählt und beschreibt. Selbst seine Schnitzarbeiten erwähnt er, seine kindlichen Malversuche und den Zeitvertreib mit verschiedenen Alphabeten.[1] Dabei ist er durch und durch ein Phantasie- und Stimmungskind gewesen. Er führte ein sehr energisches Innenleben, ein Jugendleben, an das ihn die stärksten und wärmsten Erinnerungen fesselten, so daß Gervinus geradezu von ihm behauptet: »Er sei zeitlebens nicht aus dieser Jugendlichkeit seines Dichtens herausgekommen.« Die Joditzer Jahre, die Erziehungsweise des Vaters, der gehemmte und eingeschränkte Umgang mit der Außenwelt, mit Natur und Menschen: alles hat in seinem Leben tiefe Spuren zurückgelassen. Je mehr der Knabe von der äußeren Welt abgesperrt wurde, desto mächtiger arbeitete seine lebhafte Phantasie. In dem Knaben bildete sich die Eigenart aus, die Außenwelt nicht unbefangen und frei zu betrachten, sondern mit dem

---

[1]) Wahrheit aus meinem Leben, St. 325.

Auge seiner ihn beherrschenden Phantasiegebilde, das die Dinge und Zustände eben anders wahrnahm, als sie sonst dem kindlichen Gemüte erscheinen. Besonders reiche Erfahrungen aber sammelte er in seinem eigenen glücklichen Familienleben. Zahlreiche Aufzeichnungen bezeugen, daß aus dem innigen, liebreichen Verkehr mit den zarten Kinderseelen ein gut Teil seiner pädagogischen Theorie, wie sie in seiner Levana sich wiederfindet, ihm erwachsen ist.[1]) So durfte er sie selbst ein »Erfahrungswerkchen«[2]) nennen, durfte Spazier von ihm behaupten: »Die Grundsätze seiner Methode sind aus seinem Leben abstrahiert.« Als echter Pädagog und Psycholog hatte er frühzeitig angefangen, die Entwicklung seiner Kinder zu beobachten und ihre Bemerkungen, ihre Sprechübungen mit den neuen Wortbildungen, ihre kindlichen Einfälle aufzuschreiben, wie denn auch die Levana an einigen Stellen an diese Aufzeichnungen erinnert.[3]) Es war *Jean Paul* Herzensbedürfnis, sich zu den Kleinen herabzulassen, ihre Natur, ihren Entwicklungsgang zu belauschen, an ihren kleinen Freuden und Leiden lebhaften Anteil zu nehmen. Nichts erscheint uns anziehender an dem größten Kindernarren, der im Berufe des Kindermädchens die lieblichste Beschäftigung findet, dem alles am Kinde, selbst der Egoismus, heilig ist, als seine herzliche Teilnahme an den Kindern, an ihrem Frohsinn und Glück, wie an ihrem Leide. Daher ergreift ihn unendliche Sehnsucht in der Ferne nach den lieben Kleinen: »Alle meine Kinder küßt meine Seele; hätte ich von den sechs oder acht Augen nur ein einziges hier. Die guten Kindlein seien gegrüßt,

---

[1]) Es würde zu weit führen, ausführlich auf diesen überaus wohltuenden Umgang einzugehen und sei hier nur verwiesen auf »Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1882, No. 1 und 2,« sowie auf »Wahrheiten aus *Jean Pauls* Leben VII, St. 210 ff.«

[2]) Levana § 73.

[3]) Dieselbe ist überhaupt aus 11 solchen Studienheften hervorgegangen. Siehe darüber die Biographie von Dr. Lange. — Vergl. hierzu Levana § 49 und 129.

die bald wieder um meine Kanapee stehen werden.«[1]) Überall spricht der große Kinderfreund zu uns: »Laß mich ein Kind sein, sei es mit!« Sein Auge ruhte auf den lieben holden Kindergestalten mit einer wahren Wollust. Ihm mußten die zarten Seelen ein Gegenstand dauernder Betrachtung und Reflexion werden. Dementsprechend gestaltete sich auch der Verkehr mit seinen eignen Kindern. Für sie hatte er stets Zeit: »Die Kinder und ich sollen die Morgenfreude der Morgenstunde haben; ich kann ja später lesen.« Seine einzige Sorge war, sie heiter und froh zu sehen: »Lieber zehn Kindertrommeln als ein Kindergeschrei; denn die Freude bezeugt Bestimmtheit, der Jammer die Zukunft der Länge.« Herzerquickend wirkt die Schilderung seiner Tochter Emma über dieses idyllische Verhältnis zwischen Vater und Kindern: Die Kleinen krabbeln zu ihm ins Zimmer; sie dürfen mit dem Eichhörnchen und anderen Tieren spielen. Er zeigt ihnen die Kreuzspinne, ein paar Mäuse, und manchen Scherz treibt er mit ihnen. Die Aufforderung: »Vater, tanze einmal« wird sofort mit einigen Sprüngen durch das Zimmer beantwortet. Er muß französisch reden, schneidet dem ältesten Töchterchen Federn, läßt es neben sich am Schreibtisch sitzen und freut sich herzlich, wenn es ins Blaue tunkt und so dem Vater nachschreibt, ausstreicht, malt. Auf dem Sofa liegend, erzählt er ihnen Märchen, oder er spricht von Gott, der Welt, dem Großvater und vielen ähnlichen Dingen. Auch aus der eignen Kinderzeit bietet er ihnen liebe Erinnerungen, und wer wußte wärmer und inniger die Kinderheimat zu schildern als er? Gern führt er ihnen seine Kindesgestalt vor, damit sein Beispiel sie aufmuntere und leite. Mit der größten Geduld erzählt er ihnen

---

[1]) Vergleiche dazu: 1. Brief seiner Tochter Emma über ihre Kindheit und das Weihnachtsfest;« 2. in »Briefen und bevorstehender Lebenslauf« die 5. poetische Epistel: »Meine Hausvaterschaft« und »das Kinderkonzert«. Tl. 38, St. 124 ff. und 3. Jubelfeier Tl. 6, St. 29.

immer wieder die alten Geschichten, welche die Jugend so gern hört, und singt sie ihnen wohl auch vor. Er wird nicht müde, ihnen, so oft sie wollen, Bilder zu erklären. Er läßt auf dem Sofa seine Füße vor ihnen miteinander spielen und toben. Wenn sie dann wieder bei der Mutter sind, steht er von Zeit zu Zeit von seiner Arbeit auf um nachzusehen, wie es ihnen geht. Bei seinem Fortgehen hängen sich die Kinder um ihn, schieben ihre Füße in seine Pantoffel, um ihn so festzuhalten. Eins springt vor ihm her, die beiden andern muß er an den Rockschößen fortziehen bis an die Zimmertüre, wo sie ihn erst verlassen. Die Kinder dürfen alles sagen, sogar jeden Spaß über ihn: »Ich lasse mir von meinen Kindern alles gefallen, was bloß nicht schadet.« [1]) Unvergeßlich blieb denselben, wie er ihnen die Tage der Weihnachten verschönerte und poetisch verklärte. Er versorgte auf dem Weihnachtsmarkt selbst die Einkäufe und kehrte mit Schätzen bepackt nach Hause zurück. Sein Biograph darf daher wohl mit Recht von ihm behaupten: »Ein solch inniger Verkehr mit den Kleinen mußte ihm ihre Seelen erschließen, mußte ihm manches psychologische Rätsel zur Lösung anbieten, manch köstliche Perle der Wahrheit finden lassen. So hat kein Pädagog außer Pestalozzi mit so liebender Andacht sich in die Kindesseele versenkt, um ihre kleinen Freuden und Leiden, die verborgensten Seiten des Kindergemütes zu ergründen, keiner hat die Kleinen lieber gehabt als er, so herzlich und beredt sie gegen rauhe, tyrannische Behandlung in Schutz genommen als er.«

5. Vorbedingungen in den persönlichen Eigenschaften Lockes, Jean Pauls und Herbarts.

Je nach der verschiedenen Denkweise und Anlage, je nach dem Auge, mit dem die sich darbietenden Verhältnisse

[1]) Aus *J. Pauls* Tagebuch über seine Kinder: Mitteilungen aus des Dichters ungedrucktem Nachlasse, Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1882.

betrachtet wurden, wird auch das aus ihnen gezogene Fazit anders lauten und ein dementsprechendes Gesicht annehmen; und so klingen in den Anschauungen der drei Pädagogen auch ihre persönlichen Eigenschaften, bald leiser, bald vernehmlicher, an. *Lockes* Ausführungen kennzeichnen den praktischen, weltmännisch gewandten, nüchternen, kalterwägenden Engländer, dem aber persönlich eine ungetrübte Ruhe und herzliche Liebenswürdigkeit, seltene Selbstbeherrschung, die Fülle eines wahrhaft goldenen Gemütes, dem auch die leiseste Regung von Selbstsucht fernab lag, fleckenlose Reinheit des sittlichen Wollens nachgerühmt werden darf. — *Jean Pauls* Darlegungen zeigen den enthusiastischen Stimmungs-, Gefühls- und Phantasiekünstler, *Herbarts* zerstreute Bemerkungen den logisch und mathematisch kühlen und scharfen Denker, den sittlich ernsten und reinen Charakter. Aus den Worten *Lockes* und *Herbarts* spricht der objektive, ruhig erwägende Denker, aus denen *Jean Pauls* der subjektiv gestimmte Gefühlsmensch. Die Ausführungen der beiden ersten Pädagogen tragen den Stempel ruhiger, bescheidener Beobachtung und ernster Forschung an sich, die *Jean Pauls* lassen, poesieumwebt, ein lyrisch zart besaitetes Gemüt zu Worte kommen; im Lehrer spricht die Eigenart des Dichters mit, in dessen Seele kühne Phantasie, geistreiche Reflexion und tiefes, von herrlichem Humor begleitetes Gefühl einen nicht unerfreulichen Bund schlossen. In seinen Worten kündet sich überall die Wärme und Begeisterung eines starken, tiefen Gefühls an, aus ihnen weht außer dem sittlichen Idealismus ein warmer Liebesodem, der überall die Liebe zur herrschenden Macht erheben möchte. »Eine wahre Johannesseele spricht aus diesen herzlichen Worten: ein Pädagog von Gottes Gnaden.«[1]) Dabei waltet bei ihm die Phantasie uneingeschränkt und ohne Gesetz. Ihr gegenüber ist er fast machtlos: »Keine Gegenwart kann so viele Realterizionen, Ruprechte und

---

[1]) Dr. Lange.

Wauwaus gegen mich zusammenbringen als mein fataler *frère terrible*, die Phantasie.« Um seine Ausführungen voll zu verstehen, ist es notwendig, in seine Subjektivität hinabzusteigen. In ihr wurzelt jenes lyrische Element, jenes tiefe Gefühl, jene Zartheit, Kindheit, Unschuld und Heiligkeit, welche seinen Produkten einen so eigenartigen Reiz verleiht. »In ihm lebte das Ich mit einer Stärke wie nur noch in Fichte, aber nicht das reine, sondern das empirische, nicht das objektive beurteilende, sondern das nur empfindende, nur fühlende, rein subjektive, die Imagination, welche ihn hinderte, der Außenwelt gegenüber vielfach die rechte Position zu finden, mit gewaltiger, eigenartiger, lediglich auf der Phantasie begründeten Energie.« [1]) Dazu gesellt sich als weitere Eigenart von ihm sein mikroskopischer Blick für die Feinheiten und kleinsten Eigentümlichkeiten der kindlichen Seele. Nicht nur Liebe, sondern Vorliebe hat er für das Kleine und Enge; er behandelt es mit derselben Wichtigkeit wie das Große, und gerade in seiner Abhandlung über die Spiele ist dieses Aufsuchen des Kleinen, dieses Versenken in dasselbe von größter Bedeutung geworden, wie ja überhaupt in seiner Levana. Liebevoll geht er den verwickelten und versteckten Verhältnissen, den im besten Sinne des Wortes gemeinten dunklen Seiten auch in der kindlichen Seele nach und zeigt sich auch hier überall im kleinen groß! Diese Seiten sind es aber, welche die Vorzüge seiner Abhandlung über Kinderspiele allen diesbezüglichen anderen gegenüber erklären.

6. Vorbedingungen in der Zeitlage Lockes, Jean Pauls und Herbarts.

Schließlich wirkt aber auch die Zeit, deren Kind der Pädagog ist, mit den in ihr gegebenen Bedingungen auf dessen Ansichten ein, sei es, daß er ihren Forderungen

[1]) Dr. Lange.

entgegenkommt, oder den Kampf gegen sie aufnimmt. Die Zeit, in welche *Locke* hineintritt,[1]) bildet für den Pädagogen keine Augenweide. Das 17. Jahrhundert gleicht in Bezug auf Kunst und Wissenschaft der Pädagogik einem zweischneidigen Schwerte: der Humanismus war zum »kraft- und saftlosen Epigonentum« herabgesunken, in einer verknöcherten Schulphilologie erstarrt zu inhaltsleeren Formen. Der Geist der Erziehung war gebannt, die Objekte der Erziehungslehre wurden in grober Veräußerlichung behandelt. Die Unnatur in der Erziehung hatte den Gipfel erklommen und bedenkliche Formen angenommen. Ein Zug der Roheit ging durch das Schulwesen. In berechtigter Reaktion dagegen begann sich anderseits der Naturalismus und Realismus langsam Bahn zu brechen, ohne sich jedoch vor *Locke* zur dominierenden Stellung im Schulwesen aufschwingen zu können. In England war die Entfremdung von der Natur wohl nie so weit gegangen wie auf dem Festlande, wo Herrchen und Dämchen ohne frische Luft, ohne Übungen des Körpers und der Sinne, ohne passende geistige und leibliche Nahrung, ohne Spiel im Freien aufwuchsen, der Tracht und dem Wesen nach kaum Kinder zu nennen. Es wurde nur doziert und gedrillt; ohne Rücksicht auf die praktische Verwendbarkeit wurden die Köpfe der Knaben mit einem Wust unnützer Dinge vollgepfropft. Die Verarbeitung und Aneignung des Lehrstoffes vollzog sich nicht innerhalb der Schulstunden, sondern wurde der Hausarbeit zugeschoben; und auf einem noch tieferen Standpunkte befand sich die Erziehung des weiblichen Geschlechtes, der man meist ganz aus dem Wege ging. Das Erziehungswesen dieser armen, dürren Zeit macht den Eindruck eines widerwärtigen Treibens. »Man lehrte,« wie Comenius bezeichnend sagt, »die Jugend nach Art der Äsopischen Krähe sich mit fremden Federn schmücken«.

---

[1]) Vergleiche über den Bildungsstand in England um 1685: *Macaulay history of England*, Leipzig 1849.

Ein wesentlicher Wandel hatte sich vollzogen bis zum Auftreten der beiden Zeitgenossen *Herbart* und *Jean Paul*. Rousseaus Naturruf hatte gezündet; Pestalozzis Anschauungsprinzip und Vaterherz hatten Nacheiferung erweckt; der Humanismus hatte sich mit neuem Inhalte erfüllt, früher nie gekannte Gesichtspunkte in der Wertschätzung des klassischen Altertums als einer an sich wertvollen Arbeits- und Kulturleistung geltend gemacht; führende Geister, wie Kant, Goethe, Schiller, hatten die Beschäftigung mit pädagogischen Gedanken nicht abgelehnt; und doch vermag auch dieses Schulwesen in seiner Gesamtheit trotz einzelner rühmlicher Ausnahmen heutigen Forderungen nicht zu genügen. Besonders stark litt das Volksschulwesen unter dem Drucke einer althergebrachten Tradition, unter dem Mangel einer genügenden Vorbildung der Erzieher. Es fehlte an der Ausbildung sachgemäßer Methoden; die Psychologie, beherrscht von der Annahme der Seelenvermögen, stand noch auf ziemlich tiefer Stufe; die Kindesnatur kam nicht zu ihrem Rechte; und die Behandlung war dementsprechend noch vielfach eine recht tyrannische, rauhe und unpädagogische. Das »Maulbrauchen« Pestalozzis spielte in weiten Kreisen eine große Rolle, mechanische Dressur war häufig an der Tagesordnung. Die geistige Überbürdung nahm dabei nicht selten bedenkliche Formen an; die physische Seite der Erziehung fand wenig Beachtung. Der Zeit fehlte zum großen Teil noch ein verständnis- und liebevolles Sichvertiefen in das Wesen der kindlichen Natur, die daher noch manche Einengung und Einzwängung durch althergebrachte, vielfach recht geistlose Formen sich gefallen lassen mußte. Die durchaus berechtigten Forderungen derselben nach einem freien, ungezwungenen Sichäußern in heiterem Scherz und Spiel gingen meist leer aus und fanden so gut wie kein Gehör. So wird das Streben der nachfolgenden Zeit nach Ausbildung sach- und naturgemäßer Methoden, nach tieferer Vergeistigung des Unterrichtsverfahrens, nach einer psychologischen Fundamentie-

rung des Unterrichtsbetriebes, werden die dringender sich erhebenden Forderungen zum Schutz der Gesundheit in den Schulen, wird die starke Betonung der physischen Seite der Erziehung verständlich. Bei ihrer optimistischen Auffassung der menschlichen Natur hatte die Aufklärungszeit dem Intellekt zu viel zugemutet, bei ihrem Bestreben, die Menschen glücklich zu machen, auch im Unterrichtswesen das Nützlichkeitsprinzip zu sehr in den Vordergrund gerückt, den Maßstab des Nützlichen, Brauchbaren zu äußerlich angelegt. So suchte die Reaktion gegen sie auch für die Pädagogik festere, idealere Ziele zu gewinnen, sie nicht nur psychologisch, sondern auch ethisch auf eine gesundere Grundlage zu stellen. Aus dem Vorhandenen aber schöpfend, es positiv verwertend, oder negativ bekämpfend, durch eigne Erfahrungen, die je nach den individuellen Anlagen und Voraussetzungen verschiedene Färbung annehmen, vertiefend und erweiternd, und das so Gewonnene mit den philosophischen und psychologischen Anschauungen in Einklang bringend, bauen *Locke, Herbart* und *Jean Paul* nicht nur überhaupt ihre pädagogischen Ansichten auf, sondern gelangen sie auch zu ihrer Auffassung vom Wesen und der Bedeutung der kindlichen Spiele.

Kapitel IV: Ansichten Lockes, Jean Pauls und Herbarts über die Spiele der Kinder.

1. Äußere Form und Quellen der Ansichten.

Weitaus am eingehendsten und gründlichsten behandelt das Spiel der Kinder der seiner Natur und seinem ganzen Wesen nach wohl auch Berufenste und Befähigste dazu: *Jean Paul.* Schon äußerlich tritt seine Wertschätzung derselben dadurch hervor, daß er ihnen ein volles Kapitel widmet, während *Locke* und mehr noch *Herbart* nur in

zerstreuten Bemerkungen auf sie zu sprechen kommen. Im Unterschiede zu seiner sonstigen Gewohnheit hält er gerade auch in diesem Kapitel mehr als sonstwo in seiner Levana einen logisch wohlgeordneten Gedankengang ein,[1] der, in Kürze skizziert, folgendes Bild ergibt. Bei der hohen Wichtigkeit, welche er in seinem Erziehungsplane der Heiterkeit beimißt als der dem Kindesalter einzig adäquaten Stimmung, deren Bedeutung für den ersten Lebensmorgen er verkündet als den Selbstgenuß der inneren Welt, welcher das Kind dem eindringenden All öffnet und alle jungen Kräfte wie Morgenstrahlen aufgehen und sich und der Welt entgegenstrahlen läßt, mußte er notwendigerweise zu einer Untersuchung der Mittel gelangen, durch welche dieselbe erzeugt, bezüglich erhalten werden kann. Seine scharfe und sichere Beobachtungsgabe sagt ihm, daß eine solche Gemütsstimmung nicht durch sich selbst aufzehrende Genüsse, sondern einzig und allein durch ernste Tätigkeit herbeigeführt werden kann. Die ganze erste Tätigkeit der Kinder aber besteht im Spielen, und so mußte er mit innerer Notwendigkeit zu einer Untersuchung derselben geführt werden, so schließt sich auch in seiner Levana an das zweite Kapitel des dritten Bruchstückes, dem der Heiterkeit gewidmeten Abschnitte, unmittelbar das die kindlichen Spiele behandelnde dritte Kapitel an. Ausgehend von dem Wesen der Spiele und ihrer Einteilung,[2] schildert er zunächst ihr inneres Wesen als ernste Tätigkeit, sodann ihre äußere Form, bestehend in den leichtesten Flügelkleidern. Aus dieser Natur der Spiele ergeben sich ihm mit zwingender Notwendigkeit die Arten derselben, wobei er als Einteilungsprinzip aufstellt das Verhalten der kindlichen Natur bei dieser Tätigkeit, und so unterscheidet er Spiele

---

[1]) Derselbe ist daher im wesentlichen der nachfolgenden Darstellung der einzelnen Ansichten der drei Pädagogen zu Grunde gelegt.

[2]) Levana § 46.

der empfangenden, auffassenden Kraft, oder die theoretische Klasse,[1]) Spiele der handelnden und gestaltenden Kraft, oder die praktische Klasse[2]) und Spiele des sich freien Hingebens an die Umgebung, welche auch für das Kind nur Spiele sind.[3]) Aus dem Wesen und den Arten der Spiele leitet er als notwendige Resultante den Nutzen derselben und das Verhalten des Erziehers ihnen gegenüber ab[4]) und findet ihren Nutzen in der harmonischen Gesamtausbildung aller Kräfte.[5]) Dieser Zweck schließt zunächst aus ein falsches Verhalten des Erziehers gegenüber den Spielen, welches besteht in der einseitigen Auswahl gewisser Spiele und in der gesetzgeberischen Tätigkeit desselben,[6]) und fordert das rechte Verhalten desselben ihnen gegenüber, welches einzig und allein besteht in dem Feststellen und Beobachten der einzelnen Spielarten.[7]) Dieser Paragraph bildet in gewissem Sinne eine Ergänzung und weitere Ausführung zu § 46, in dem er näher auf die Unterschiede der kindlichen Spiele eingeht. Während er aber dort als Einteilungsprinzip lediglich den jeweiligen psychologischen Zustand des Kindes geltend machte, nimmt er hier besondere Rücksicht auf die verschiedene Altersstufe des Kindes, sowie auf die Objekte des Spieles und beantwortet gleichsam die 2 Fragen: »Wie unterscheiden sich die Spiele hinsichtlich der Altersstufe des Kindes, und welcher Unterschied ergibt sich hinsichtlich der Objekte des Spieles?« Auf diese Weise gelangt er zu den beiden Arten 1. Spiele mit Spielsachen und 2. Spiele mit und unter Spielmenschen. Nachdem er so die einzelnen Spielarten festgestellt hat, geht er zur Beschreibung derselben über, und so schließt sich als nächster Hauptteil an das Spiel mit Spielsachen,[8]) bei dem er folgende Punkte zur Sprache bringt: a) die Spielsachen sind an und für sich gleichgültig, das eigentliche be-

---

[1]) § 46 Abschnitt 1. — [2]) § 46, Abschn. 2. — [3]) § 46 Abschnitt 3. — [4]) § 47 und 48. — [5]) § 47, 1. Hälfte. — [6]) § 47, 2. Hälfte. — [7]) § 48. — [8]) § 49.

lebende Element ist die kindliche Phantasie;[1]) b) die Folge dieser Phantasie bildet das Beleben der toten Natur um sich her,[2]) und c) um dieser Phantasie freien Spielraum zu gewähren, muß eine dementsprechende Auswahl der Spielsachen getroffen werden. Dieser Gedankengang *Jean Pauls* setzt sich notwendigerweise auch im weiteren Verlauf des Kapitels fort, indem er zunächst verschiedene Anweisungen für einzelne Spielsachen gibt[3]) und einige der wichtigsten Spielarten und Spielsachen hervorhebt,[4]) um dann die zweite Gattung der Spiele, die mit Spielmenschen, anzuschließen,[5]) wobei er sich verbreitet: 1. über die Stellung des Kindes dem mitspielenden Kinde gegenüber, das für ihn nur eine Ergänzung der Phantasie über ein Spielding darstellt,[6]) 2. über die Bedeutung dieser Spiele als rechte Expeditionsstube und geistige Erwerbsschule für die menschliche Praxis und die gesellschaftlichen Tugenden[7]) und 3. über den Wert dieser Spiele als Selbstzweck und ihren Einfluß auf die Zukunft.[8]) Den Abschluß seiner Ausführungen bilden Vorschläge und Wünsche verschiedenen Inhalts,[9]) die sich außer einigen Wiederholungen schon früherer Gedanken beziehen 1. auf die Wahl der Gespielen,[10]) 2. auf das Verhältnis von Spiel und Unterricht,[11]) 3. auf die Art der Spielplätze,[12]) 4. auf die Lieblingsspiele der Kinder,[13]) 5. auf den Spielbetrieb, welcher fordert Abwechslung im Spiele,[14]) Sparsamkeit im Gewähren von Genüssen,[15]) viele Spiele, aber wenig ähnliches und gemeinsames Spielzeug,[16]) Berücksichtigung der hygienischen Ansprüche,[17]) Freiheit in seinem Verlauf[18]) und Zweckmäßigkeit in Bezug auf das spätere

---

[1]) § 49, Abschnitt 1. — [2]) § 49, Abschn. 2. — [3]) § 50. — [4]) § 51. — [5]) § 52 u. 53. — [6]) § 52, 1. Teil. — [7]) § 52, 2. Teil. — [8]) § 53. — [9]) § 54. — [10]) § 54, Abschn. 1. — [11]) § 54, Abschn. 2, 1. Hälfte. — [12]) § 54, Abschn. 2, 2. Hälfte. — [13]) § 54, Abschn. 3, 1. Teil. — [14]) § 54, Abschn. 2, 2. Hälfte. — [15]) § 54, Abschnitt 3 und 4. — [16]) § 54, Abschn. 5. — [17]) § 54, Abschn. 8, 1. Teil. — [18]) § 54, Abschn. 8, Mitte.

Leben.[1]) Zum Schluß kommt er noch zu sprechen 6. auf den Zweck der Spiele nach der jeweiligen Entwicklungsstufe des Kindes[2]) und 7. auf das schönste und reichste Spiel, das Spielsprechen.[3]) Um jedoch die Ansichten *Jean Pauls* über Kinderspiele in ihrer Vollständigkeit kennen zu lernen, sind ergänzungsweise zu berücksichtigen § 91 der Levana: Unterschied der Knaben- und Mädchenspielsachen, § 112: Spielsprechen und § 115: Über das Beleben der leblosen Natur durch Kinder, sowie die zahlreichen Einzelbemerkungen, welche in seinen dichterischen Werken, Tagebüchern über seine Kinder und in seiner Selbstbiographie enthalten sind.

Als Quellen für die entsprechenden Ansichten *Lockes* kommen in Betracht seine Grundsätze der Erziehung, für die *Herbarts* seine Allgemeine Pädagogik, sein Umriß pädagogischer Vorlesungen, die Berichte an Herrn von Steiger, Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung, die Renzension der Erziehungslehre von *F. H. Ch. Schwarz*, seine Aphorismen, sowie seine Abhandlung über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode. Während aber die Ausführungen *Jean Pauls* einem in sich festgefügten logischen Schema untergeordnet sind, treten dieselben bei *Locke* und *Herbart* nicht nur äußerlich in mehr aphoristischer Form als gelegentliche Äußerungen auf, sondern auch ohne jeden inneren Zusammenhang. Eine vergleichende Zusammenstellung ihrer sämtlichen Bemerkungen läßt aber im wesentlichen dieselben Gesichtspunkte hervorspringen wie bei *Jean Paul*, so daß infolgedessen auch ihre Ansichten in durchgängiger Parallele mit denen *Jean Pauls* skizziert werden können, obgleich die des letzteren, schon um ihrer äußeren Vorzüge willen, immer den Ausgangs- und Kristallisationspunkt bilden mögen. Natürlich darf bei der überaus reichen Vieldeutigkeit, welche die

---

[1]) § 54, Abschn. 8, Schluß. — [2]) § 54, Abschn. 6. — [3]) § 54, Abschn. 7.

Spiele in pädagogischer Hinsicht zulassen, auch bei diesem keine erschöpfende Monographie über dieselben erwartet werden. Seiner Eigentümlichkeit, in mehr aphoristischer Weise die Kernpunkte der Sache nur anzudeuten, auch hier folgend, skizziert er aber im ganzen den Standpunkt, welchen die moderne Pädagogik den Spielen allenthalben anweist. Was er bietet, sind lediglich empirische Tatsachen, das Produkt seiner eigenen Erfahrung als Kind im Elternhause, als Erzieher fremder Kinder und als Vater seiner eigenen, an deren Spielen er sich ja gerne selbst noch einmal beteiligte.[1]) Dieses reiche Erfahrungsgebiet bietet aber gleichzeitig auch den Schlüssel zum Verständnis der Vorzüge seiner Abhandlung nicht nur allen diesbezüglich früheren, sondern auch denen *Lockes* und *Herbarts* gegenüber. Tritt bei diesen bald dieser, bald jener Einzelzweck der Spiele mehr in den Vordergrund, ohne auch nur annähernd ihre vielseitige Bedeutung erschöpfend zu erschließen, so unterscheidet sich die seinige, obgleich sie in manchen Punkten mit denen seiner Vorgänger, bezüglich Zeitgenossen übereinstimmt, doch von allen bis dahin vorhandenen durch wesentliche, nur ihr spezifisch eigene Charakteristika, die ein Vergleich seiner Ansichten mit denen *Lockes* und *Herbarts*, zwei berufenen Vertretern der Geschichte der Pädagogik, besonders deutlich hervortreten lassen wird.

2. Ansichten über das Wesen der kindlichen Spiele.

Den Ausgangspunkt für alle ihre ferneren Betrachtungen bildet bei jedem der drei Pädagogen seine Ansicht, welche er vom Wesen der kindlichen Spiele hat, und welche wiederum in engster Verbindung steht mit seiner psychologischen Auffassung und Beurteilung der kindlichen Natur und des kindlichen Wesens überhaupt. In umfassendster Anschauung besteht für *Jean Paul* das eigentliche wahrste Wesen der kindlichen Spiele in durch-

---

[1]) Siehe die empirische Grundlage seiner Ansichten St. 54 ff.!

aus ernster Tätigkeit, welche den ganzen ersten Lebensmorgen des Kindes ausfüllt. »Was heiter und selig macht und erhält, ist bloß Tätigkeit.« Mit diesem Satze an der Spitze seiner Abhandlung schlägt er die Brücke von seinen Anschauungen über Heiterkeit, der er in seiner Erziehung einen Tempel errichten will, hinüber zu seiner Auffassung vom Wesen der kindlichen Spiele.[1]) Einzig und allein wird jene für eine gedeihliche Entwicklung der jugendlichen Seele unentbehrliche heitere Stimmung nicht nur erzeugt, sondern auch ununterbrochen erhalten durch fortgesetzte ernste Tätigkeit. Für das Kind aber besteht dieselbe lediglich in seinen Spielen, und so faßt er auch umgekehrt die ganze erste Tätigkeit der Kinder, sofern sie sich selbst überlassen und nicht der Autorität der Eltern und Erzieher unterworfen sind, als Spiel auf und will sie als solches angesehen wissen.[2]) Eben darum vertreten sie bei jenen dieselbe Stelle wie bei den Erwachsenen die beruflichen Geschäfte. Hierin liegt auch der gewaltige Unterschied begründet zwischen den Spielen beider. Dienen sie hier lediglich zur Erholung und werden auch als solche empfunden, so sind sie dort nichts anderes als Ausfluß ernster Tätigkeit, oder wie er an anderer Stelle[3]) sagt, der verarbeitete Überschuß geistiger und körperlicher Kräfte zugleich und erscheinen eben darum dem Kinde nicht wie dem Auge des Erwachsenen als Spiel, sondern gleichsam als ernste Berufstätigkeit.

---

[1]) In seiner Levana schließt *Jean Paul* mit diesem Satze an den Inhalt des vorausgehenden Kapitels über Heiterkeit an und greift zugleich mitten in den Inhalt des neuen Kapitels über Kinderspiele hinein, indem er auf die im vorigen Kapitel sich herausgestellte Frage: »Wodurch wird nun jene Heiterkeit erzeugt?« die Antwort erteilt.

[2]) Dieser weiteste Begriff vom Wesen des Spiels tritt besonders klar hervor in seiner Äußerung: »Für reifere Kinder, welche die Arbeit übt und zwingt, ist schon deren Ende, die Freiheit, ein Spiel und dann die freie Luft.« Lev. § 54.

[3]) Levana § 47.

Sie sind nichts weniger als etwa tändelndes Verhalten,[1] sondern bilden die dem jugendlichen Alter einzig und allein adäquate Beschäftigung. Ebensosehr wie von den Spielen Erwachsener unterscheiden sie sich aber auch von denen der Tiere. Spielt bei diesen nur der Körper, so bei jenen die Seele.[2] Die wichtigsten Kräfte derselben sind aber auf dieser Altersstufe der Nachahmungstrieb und die dramatisch gestaltende Phantasie, und eben darum sind viele Spiele nichts anders als geistige Nachahmungen,[3] Wirkungen der den kindlichen Geist beherrschenden Phantasie, die das eigentlich belebende Prinzip ihres wahren Wesens bildet.[4] — Diese Tätigkeit ist aber trotzdem grundverschieden von der Berufstätigkeit der Erwachsenen in der Form ihrer Äußerung. Weit entfernt von allem geschäftlichen Ernste, fern von allem Zwang offenbart sie sich vielmehr heiter und ungebunden in den leichtesten Flügelkleidern.[5] — Mit dieser Auffassung vom Wesen der Spiele steht *Jean Paul* zum Teil auf dem Boden von *Locke* und *Herbart*, ohne sich jedoch vollständig mit ihren Ansichten zu decken, indem nicht selten sogar Differenzen in ihren Grundanschauungen zu Tage treten. Wie er erblickt auch *Herbart* in den kindlichen Spielen einen Ausfluß des Tätigkeitstriebes, der kindlichen Phantasie.[6] Wie jener kennt auch er ihre spe-

---

[1]) Vergleiche dazu: »Ohne Arbeit und Ernst verdirbt das Beste in der Welt, nicht einmal ein rechtes Spiel ist möglich ohne rechten Ernst.« Titan, 18, St. 600. — [2]) Levana § 49.

[3]) »Viele Kinderspiele sind zwar Nachahmungen — aber geistige, sowie die der Affen körperliche sind, nämlich nicht etwa aus besonderer Teilnahme an der Sache, sondern bloß, weil dem geistigen Lebenstriebe das Nachahmen am bequemsten fällt.« Anmerkung zu § 47. — [4]) Lev. § 49. — [5]) Lev. § 46.

[6]) »Es gilt von früh auf Übungen der Betriebsamkeit, wozu sich das Kind von selbst durch umgebende Gegenstände aufgefordert sieht, und man mag hier immerhin mit dem Kinde spielen, wenn man nur den Ernst, der in dem Spiel der Kinder liegt und die freiwillige Anstrengung, womit es in glücklichen Augenblicken sich aufarbeitet, zuvor verstanden hat.«

zifische Verschiedenheit von denen Erwachsener an.[1]) So in der Beurteilung der Quantität des Wesens der Spiele mit *Jean Paul* übereinstimmend, unterscheidet er sich in seiner Auffassung der Qualität derselben, indem er der Phantasie, der Wurzel der Spiele, eine minderwertige Stellung anweist als jener. Mit zwingender Notwendigkeit ergibt sich seine Auffassung vom Wesen der kindlichen Spiele aus seiner Ansicht über die psychischen Funktionen des Kindes: »Bloße Phantasie, bloßes Durcheinandermengen von Reminiszensen, das von den daraus entspringenden Absurditäten keine Notiz nimmt, ist nichts als die rohe Äußerung der geistigen Existenz, nichts als rohes Leben. Es ist Stoff, dessen Quantität ganz erwünscht sein mag, dessen Güte und Wert aber von einer Qualität abhängt, die er doch erst bekommen soll. Wenn wir einem Menschen vorzugsweise Phantasie zuschreiben und ihn darum rühmen, so ist das etwas Ähnliches, wie wenn wir einen glücklich nennen, der reich ist.«[2]) So sind auch ihm die Spiele Äußerungen der Lebenskraft, aber durchaus nicht Selbstzweck, sondern nur roher Stoff, welcher noch der Verarbeitung harrt, ein bloß willkommenes Mittel für seine Zwecke. Immer und überall steht bei ihm im Hintergrunde die Frage: »Welchen Wert haben diese Tätigkeiten für die Ausbildung eines festen Gedankenkreises, der sittlichen Persönlichkeit des Zöglings?« Daher erblickt er im Knabenalter überhaupt nicht nur die Periode, wo der Knabe seine Naturkräfte

---

[1]) »Der Knabe spielt in der Wirklichkeit, spielend realisiert er sich seine Phantasien. Wäre einer so unglücklich, daß er der Gottheit ihr unsinnliches Reich mißgönnte und darin für seine Fiktionen leeren Raum verlangte: der müßte wenig äußeres Leben haben. Man müßte seine Diät verbessern und seine gymnastischen Übungen vermehren. Greift der Mensch später nur zu Spielereien, wenn die Wirklichkeit nicht mehr befriedigt, so nimmt der Knabe auch die Wirklichkeit als Spiel, und all seine Phantasien nehmen reale Gestalt an. Die Wirklichkeit dieses Gegensatzes aber ist bei beiden eine umgekehrte.« Über die ästhetische Darstellung der Welt, St. 216.

[2]) *Pestalozzis* Idee eines A B C der Anschauung.

übt und stärkt, ohne viel darauf zu merken, ob er gut oder böse handelt, wo er noch nicht Anspruch darauf macht, konsequent zu sein und nach Grundsätzen zu handeln, sondern auch die, in welcher seine Äußerungen und somit auch die Spiele, nur das Werk äußerer Umstände sind, die meist nur Körperkräfte stärken und leidenschaftliche Triebfedern ins Spiel setzen.[1] Nicht innere Faktoren geben, wie hauptsächlich bei *Jean Paul*, in dieser Zeit das regulierende Prinzip für die Tätigkeit des Knaben ab, diese ist vielmehr nur ein Produkt äußerer Umstände; und läßt jener die ganze erste Tätigkeit des Kindes im Spiele aufgehen, so nimmt *Herbart* eine strenge Unterscheidung zwischen Spiel und ernster Geistestätigkeit vor und schließt im vollen Gegensatz zu ersterem das Spiel von jener aus. Läßt *Jean Paul* die Phantasie uneingeschränkt herrschen und walten, stellt er ihr gewisse Grenzen und will sie geleitet wissen; läßt jener das kindliche Geistesvermögen fast ohne Rest in derselben aufgehen, unterscheidet er streng zwischen Begehren, Bemerken und Phantasieren, legt das Hauptgewicht auf das ruhige, verweilende Anschauen und Betrachten und erwartet von ihm dasselbe, was jener dem Spiele zuweist: die Fundamentierung des späteren geistigen Besitzes. Infolge dieses Umstandes kommt er auch weniger auf das eigentliche Wesen der Spiele an sich zu sprechen, als vielmehr auf die unterscheidenden Merkmale von den übrigen psychischen Funktionen und Tätigkeiten des Geistes, deren Gehalt ihm weit wertvoller erscheint; und sogar wie eine leise Geringschätzung der Spiele möchte es klingen, wenn er im Hinblick auf die ersten Übungen im Auffassen des Maßes ausspricht: »Aber auch die Übungen im Auffassen des bloßen Maßes würden so einfach ausfallen, so wenig zusammenhängende Beschäftigung darbieten, daß sie sich eher zu jugendlichen Spielen, als zu irgend einer Lehre empfehlen möchten.«[2] Zwar stimmen diese Spiele mit

---

[1] 2. Bericht an Herrn von Steiger St. 31—32.
[2] Umriß pädag. Vorl. § 208.

dem Erfahrungskreis des Kindes genau überein, aber eben darum stehen sie im Widerspruch mit der wahren Beschaffenheit der Dinge, bedürfen der Ergänzung durch den analytischen Unterricht, welcher Ordnung in die Vorstellungen, das Abstrakte in die Gedanken bringt: »Um die Bedeutung dieses Unterrichtes für das frühe Knabenalter zu verstehen, muß man überlegen, wie die Erfahrung der Kinder beschaffen ist. Sie sind zwar gewöhnt, in ihrer Umgebung sich umzusehen, aber die stärksten Eindrücke überwiegen, und das Bewegliche zieht sie weit mehr an als das Ruhende. Sie zerreißen und zerstören, ohne sich viel um den eigentlichen Zusammenhang der Hauptteile eines Ganzen zu bekümmern. Ungeachtet aller Fragen nach dem Warum und Wozu gebrauchen sie doch jedes Gerät ohne Rücksicht auf seinen Zweck, sowie es ihren augenblicklichen Einfällen gerade dienen mag. Sie sehen scharf, aber sie beobachten selten. Die wahre Beschaffenheit der Dinge hindert sie nicht, nach ihren Phantasien mit allem zu spielen und dabei alles für alles gelten zu lassen. Sie empfangen Gesamteindrücke von ähnlichen Dingen, aber sie sondern die Begriffe nicht ab. Das Abstrakte kommt nicht von selbst in ihre Gedanken.« [1]) Welch ein Unterschied von der Auffassung *Jean Pauls!* und so kennt er auch nichts von jenem ernsten, gehaltvollen Inhalt der Spiele, den jener ihnen beimißt, findet vielmehr das unterscheidende Merkmal des Knaben vom Jüngling darin, »daß der Knabe noch keinen festen Zweck habe, sondern spielt und sorglos in den Tag hineinlebt, dabei sich eine Männlichkeit träumend, die in der Stärke der Willkür bestehen würde.« [2]) — Alles in allem sind bei ihm dem Begriff des Spieles, dessen Wesen und Äußerung er an und für sich mit *Jean Paul* übereinstimmend auffaßt, bedeutend engere Grenzen gesteckt als bei jenem, und an die Beurteilung seines Inhaltes wird ein anderer Maßstab angelegt. Nicht die Phantasie, welche das Spiel

[1]) Umriß pädag. Vorl. § 11. — [2]) Ebenda § 218.

als Selbstzweck erscheinen läßt, sondern die Denkfunktionen, gegen welche jene in den Hintergrund tritt, nehmen unter den seelischen Kräften des Kindes die wichtigste Stellung ein. —

Näher noch als *Herbart* rückt in seinen Grundanschauungen über das Wesen der kindlichen Spiele — obgleich an Widerspruch nicht völlig frei — *Locke* an *Jean Paul* heran. Er findet dieselben tief begründet im Wesen der kindlichen Natur und erkennt deshalb in ihnen eine Naturnotwendigkeit, den Ausdruck eines den Kindern von der Natur mitgegebenen Hanges. In wiederholten Wendungen bringt er diese Auffassung zum Ausdruck.[1]) Dabei versäumt *Locke* nicht, Aufschluß über das Wesen dieses Naturtriebes zu geben. Ganz im Sinne *Jean Pauls* faßt er die Spiele auf als eine Folge speziell des kindlichen Tätigkeitstriebes, der mit der Macht einer Naturkraft seine Befriedigung fordert, wobei ihm schließlich die Art der Beschäftigung völlig einerlei ist: »Ich halte es für eine unstreitige Wahrheit, daß die Kinder überhaupt eine Abneigung gegen die Untätigkeit haben. Es kommt also darauf an, ihren Trieb zur Geschäftigkeit mit

---

[1]) »Ich sage das nicht, als wenn ich wollte, daß man Kindern niemals einen Wunsch befriedigte, oder als wenn ich erwartete, daß sie in hängenden Ärmeln den Verstand und das Betragen eines Staatsministers haben sollten, sondern ich betrachte sie als Kinder, welche eine zarte Behandlung erfordern, welche Spiele und Spielsachen haben müssen.« Ed. § 39. »Übrigens sollte man diesen Hang zum Spielen, welchen ihnen die Natur so weislich, dem Bedürfnis ihres Alters gemäß gegeben hat, und der zur Vermehrung und Stärkung ihrer Munterkeit, Gesundheit und Kraft dient, geflissentlich in ihnen erhalten und nicht einschränken oder unterdrücken. Das Hauptstück besteht vielmehr darin, alle ihre kleinen Geschäfte gleichfalls in Scherz und Spiel zu verwandeln.« Ed. § 63. »Seine kindischen Handlungen und seine Munterkeit sind dem Kinde ebenso notwendig als Schlaf und Speise.« Ed. § 99. Zwischen Spiel und Schlaf ist die Zeit des Kindes geteilt: »Ließe man die Kinder in Ruhe, so würden sie sich im Dunkeln ebensowenig fürchten als bei hellem Sonnenlicht; das eine würde ihnen ebenso willkommen zum Schlaf sein als das andere zum Spiel.« Ed. § 138.

solchen Dingen zu erhalten, die irgend einen Nutzen für sie haben.« [1]) »Kinder finden in Dingen, die sie tun, solange sie ihrem Alter angemessen sind, wenig Unterschied, wofern sie nur irgend etwas tun. Den Vorzug, den sie dem einen Ding vor dem andern geben, borgen sie von anderen. Was ihnen diejenigen, welche mit ihnen umgehen, zu einer Belohnung für sie machen, das ist ihnen eine. Vermöge dieses Kunstgriffes hängt es bloß von ihren Führern ab, ob das Springen über ein geschnelltes Seil ihnen eine Belohnung für das Tanzen, oder das Tanzen eine Belohnung für jenes Springen sein soll, ob der Kreisel oder das Lesen, das Ballschlagen oder das Studium der künstlichen Erdkugel ihnen willkommener und angenehmer sein soll; denn sie wünschen nichts weiter als geschäftig zu sein und zwar in Dingen, die sie selbst zu wählen glauben und deren Gestattung sie als eine Gunstbezeugung von ihren Eltern, oder Leuten, für welche sie Achtung haben und deren Wohlwollen sie wünschen, aufnehmen.« [2]) Paart sich in dieser Auffassung Richtiges mit Falschem, [3]) so ist es eine durchweg richtige psychologische Bemerkung *Lockes*, daß die Kinder in ihren Spielen die denkbar größte Geschäftigkeit entfalten: »Da der Mensch im kindischen Alter weit tätiger und geschäftiger ist als in irgend einer anderen Periode des Lebens und es den Kindern gleichgültig ist, was sie tun, wofern sie nur etwas tun, so würde das Tanzen und das Springen durch ein Seil für sie einerlei sein, wenn das Aufmunternde und Abschreckende bei beiden Dingen gleich wäre;« [4]) denn im Spiele wirken ja Vorstellungen, Gefühle, Begehrungen mit den körperlichen Kräften und Fertigkeiten harmonisch zusammen; die Spielregeln werden nicht als fremde, von außen aufgenötigte Schranken empfunden, sondern als äußere Betätigung der eigenen Innenwelt. Der Charakter des Spiels liegt eben in der

---

[1]) Educ. § 129. — [2]) Educ. § 129. — [3]) Siehe Beurteilung. — [4]) Educ. § 76.

freien, uneingeschränkten Betätigung der Phantasie; und so streng *Locke* sonst den Wünschen derselben gegenüber ist, gesteht er ihr doch volle Berechtigung zu für das kindliche Spiel und trifft auch hier mit *Jean Paul* zusammen in der Ansicht, daß jene vorzugsweise im Phantasieleben des Kindes wurzeln und aus demselben entspringen: »So streng man nun aber gegen alle Wünsche der Phantasie sein muß, so gibt es doch einen Fall, wo man nachgiebig gegen dieselbe sein und auf ihre Stimme merken muß. Erholung nämlich ist für Kinder ebenso notwendig als Arbeit oder Nahrung. Weil aber keine Erholung ohne Vergnügen stattfindet — und als solches sieht *Locke* das Spiel an — und dieses nicht immer von der Vernunft, sondern weit öfter von der Phantasie abhängig ist: so muß man Kindern nicht allein erlauben, sich zu vergnügen, sondern auch, es nach ihrer eigenen Weise zu tun, solange es mit Unschuld und ohne Nachteil ihrer Gesundheit geschieht. In diesem Falle also muß man sie nicht abweisen, wenn sie eine besondere Art von Erholung vorschlagen.« [1]) Indirekt, freilich mit Unterschätzung der Spiele, erkennt er in ihnen wohl auch ein Mittel zur Befriedigung des kindlichen Erkenntnistriebes, der kindlichen Wißbegierde: »Neugier bei Kindern ist nichts anderes als Begierde nach Erkenntnis und muß deswegen in ihnen genährt und unterhalten werden, nicht nur als ein gutes Zeichen, sondern als das große Werkzeug, welches die Natur brauchte, um sie aus der Unwissenheit zu reißen, in welcher sie geboren sind, und welche sie ohne diesen immer regen Forschungstrieb zu blödsinnigen, unnützen Geschöpfen machen würde. Ich weiß gewiß, eine Hauptursache, warum viele Kinder oft sich ganz und gar den einfältigsten Spielen überlassen und ihre Zeit auf eine abgeschmackte Weise mit Kleinigkeiten verderben, ist bloß die, daß man ihre Wißbegier äffte und ihr Fragen nicht achtete. Hätte man sie mit

---

[1]) Educ. § 108.

mehr Wohlwollen und Achtung behandelt, auf ihre Fragen gehörig geantwortet und ihnen Genüge getan, so zweifle ich nicht, sie würden mehr Vergnügen daran gefunden haben, zu lernen und ihre Kenntnisse zu erweitern; denn das hätte ihnen weit mehr Veränderung und Mannigfaltigkeit verschafft, und das ist gerade, was sie lieben, als immer und ewig zu denselben Spielen und Spielsachen zurückzukehren.«[1]) Sein Naturbestreben sucht den Spielen gegenüber überall die rechte Stellung zu gewinnen, und vollkommen gerecht wird er ihnen in der Hervorkehrung ihrer charakteristischen Merkmale, bestehend in der Freiheit, Mannigfaltigkeit und Veränderung derselben, Eigenschaften, welche tief im Wesen der kindlichen Natur begründet sind; denn »wir lieben von Natur die Freiheit und das von der Wiege an und haben daher eine Abneigung vor vielen Dingen aus keiner anderen Ursache, als weil sie uns auferlegt werden.«[2]) »Was die Kinder am meisten von allen abschreckt, was wir ihnen beibringen wollen, ist, daß wir sie erst dazu herbeirufen, ... wir schelten und zerren sie dazu hin, oder wenn sie willig daran gehen, so werden sie solange dabeigehalten, bis sie es herzlich überdrüssig sind. Das alles greift zu sehr in ihre natürliche Freiheit ein, worauf sie ungemein eifersüchtig sind. Diese Freiheit ist das Einzige, was ihren gewöhnlichen Spielen den anziehenden Reiz gibt.«[3]) Diese Eigenschaft bildet gleichzeitig auch den einzigen Unterschied ihrer Spiele von ihren Geschäften und insbesondere vom Lernen; »denn die Mühe, welche sie anwenden müssen, ist auf beiden Seiten gleich, sie ist auch gar nicht das, was sie scheuen: denn sie mögen gern geschäftig sein, und Veränderung und Abwechslung ist das, was ihnen von Natur Vergnügen macht. Die Ungleichheit liegt darin, daß sie in demjenigen, was wir Spiel nennen, mit Freiheit handeln und dabei einen freiwilligen Aufwand von Mühe machen, die sie überhaupt,

[1]) Educ. § 118. — [2]) Educ. § 145. — [3]) Educ. § 76.

wie ihr leicht bemerken könnt, niemals spüren, und daß man hingegen dasjenige, was sie lernen sollen, ihnen zwangsweise auflegt, sie herbeiruft, herbeitreibt, herbeizieht. Das ist's, was sie gleich anfangs kalt und verdrossen macht, sie fühlen sich nicht mehr frei.« [1]) Der Kraftaufwand ist auf beiden Seiten gleich, verschieden ist nur die äußere Form; dort herrscht Zwang, hier freie, heitere, ungebundene Art der Äußerung, welche ganz dem kindlichen Wesen entspricht; denn die natürliche Stimmung der Kinder läßt sie mit ihren Gedanken umherschweifen, das Neue allein zieht sie an. [2]) Das Kind hängt keinem Unlustgefühle nach; daß es in diesem Augenblicke weint, im folgenden lacht, ist ganz natürlich. Es hat nur eine Laune, den Frohsinn, welcher ein schöner, beneidenswerter Zug im kindlichen Wesen ist. Dieser leichte Sinn, »der Jugend froher Gefährte«, ist ein Zeichen von Lebenskraft und Gesundheit, äußerer und innerer Regsamkeit und nicht zu verwechseln mit dem Leichtsinn, der auch zum Bösen und Schlechten verleitbar ist; denn Unachtsamkeit, Sorglosigkeit, Fröhlichkeit sind diesem Alter eigentümlich. [3]) Mit dieser Auffassung des Naturverehrers *Locke*, die ebensogut dem Munde eines *Jean Paul* entstammen könnte, steht freilich im Widerspruch die Auffassung des Utilitaristen *Locke*, der den Maßstab des Nützlichen vom Standpunkte des Erwachsenen aus an die kindlichen Spiele legt und es dann fertig bringt, dieselben geradezu als Fehler, »die zwar mehr ihrem Alter als ihnen selbst zu schulden kommen,« [4]) zu bezeichnen. Hierin liegt gleichzeitig ausgesprochen, daß er ihnen bei weitem nicht den gehaltvollen Inhalt beizulegen vermag wie *Jean Paul*.

---

[1]) und [2]) Educ. § 167. — [3]) Educ. § 80.

[4]) Educ. § 63. Vergl. dazu *Campe*: »Die keine Fehler sind, die fälschlich dafür angesehen werden und als solche gerügt werden, die notwendige und zugleich wünschenswerte Ausbrüche der jugendlichen Fröhlichkeit und Tätigkeit sind. Ein Kind, welches diese sogenannten Fehler nicht begeht, ist entweder krank, oder schon geschwächt und verdorben.«

Gleich *Herbart* faßt eben auch er den Begriff des Spieles, dessen Wesen er an und für sich mit psychologischem Feinblick scharf charakterisiert, bedeutend enger. Nicht die ganze erste Tätigkeit des Kindes geht im Spiele auf, vielmehr ist eine scharfe Grenze zu ziehen zwischen demselben und den kindlichen Geschäften, insbesondere den Lernübungen und auf das Praktisch-Nützliche abzweckenden Tätigkeiten; und während letztere unter den Begriff des Nützlichen fallen, ordnet *Locke* jene unter den der Erholung und des Vergnügens, sieht sie in der Hauptsache an als eine Erholung von ihrer Lerntätigkeit, durchaus aber nicht als ernstes, gehaltvolles Tun an sich.[1]) Eben deshalb fordert er auch, »den Kindern jede zu lernende Sache ebenso zu einer Erholung vom Spiel zu machen, als gewöhnlich das Spiel ihre Erholung vom Lernen ist«.[2]) Der den Spielen beigemessene Inhalt ist bei beiden ein grundverschiedener, und aus ihm fließt eine ebenso verschiedene Wertschätzung.

3. Ansichten über Arten und Einteilung der Spiele.

Freilich ist auch für *Jean Paul* nicht jedes Spiel solche ernste Tätigkeit. Auch für das Kind existieren Spiele, die es nur als solche empfindet, »nur spielt, nicht treibt, noch fühlt: Scherzen, sinnloses Sprechen mit sich selber, aus dem Fenster schauen, auf dem Grase liegen, die Amme oder andere Kinder hören«. Damit ergeben sich ihm aber aus dem Wesen der Spiele nach dem jeweiligen Verhalten der kindlichen Natur diesen gegenüber, nach dem Grade der inneren Anteilnahme, welchen die kindliche Seele dieser Tätigkeit entgegenbringt, mit psychologischer Notwendigkeit drei Arten derselben.[3])

---

[1]) Vergl. hierzu Educ. § 76, 79 und 108. — [2]) Educ. § 79.

[3]) Eine Übersicht und Beschreibung der verschiedenen Kinderspiele, auch aus der älteren Zeit, gibt Revisionswerk Bd. 8, II. Hälfte, meist allerdings »im Gebrauch der Körperausbildung, damit er die Befehle der Seele ausführen kann«.

Die erste Klasse nennt *Jean Paul* die der empfangenden, auffassenden, lernenden Kraft, oder die theoretische Klasse, deren Spiele nichts anderes sind als eine kindliche Experimental-Physik-Optik-Mechanik. Sie umfaßt gleichzeitig auch die meisten Spiele, als deren er aufzählt: Drehen, Heben, Schlüssel in Löcher stecken, einem elterlichen Geschäfte zusehen und ähnliches. Geht bei ihnen die Tätigkeit gleich den Sinnesnerven von außen nach innen, so schlägt die der 2. Klasse den umgekehrten Weg ein. Der Richtung der Bewegungsnerven folgend, geht sie von innen nach außen. Diese Spiele bezeichnet *Jean Paul* als die praktische Klasse, oder die der handelnden, gestaltenden Kraft. Beide Arten stimmen darin überein, daß sie Äußerungen ernster Tätigkeit sind, unterscheiden sich aber in dem Verhalten der kindlichen Seele gegenüber dieser Tätigkeit. Während im ersten Falle sich das Kind mehr rezeptiv oder passiv aufnehmend verhält, weshalb diese Klasse sachgemäßer als die der rezeptiv oder passiv aufnehmenden Kraft bezeichnet werden kann, zeigt es sich bei der zweiten aktiv handelnd und produktiv gestaltend, so daß sich diese Klasse als die der produktiv gestaltenden Kraft bezeichnen ließe. Findet bei der ersten Abteilung mehr eine Aufspeicherung geistiger Kräfte, mehr ein Erfahrungsammeln auf empirischem Wege statt, so bei der zweiten ein Entladen des geistigen Überschusses. Spielt bei der ersten Art der Nachahmungstrieb, welcher auf dieser Stufe dem geistigen Lebenstrieb am bequemsten fällt, eine Hauptrolle, so tritt bei der zweiten als Charakteristikum die dramatisch gestaltende Phantasie, die freiere körperliche Bewegung, überhaupt eine größere Freiheit der Selbsttätigkeit hinzu. Freilich lassen sich die Grenzen beider nicht mit logischer Konsequenz scharf durchführen, und so gesteht *Jean Paul* selbst zu,[1]) wie auch bei den Spielen der ersten Klasse die dramatisch gestaltende Phantasie oftmals eingreifen wird. Beide

---

[1]) Lev. § 46.

Klassen aber sind Spiele ernster Selbsttätigkeit und eine Folge der überschüssigen Kraft, die sich das eine Mal durch Nachahmung und durch Aufnahme, das andere Mal durch dramatisches Phantasieren und selbsttätiges Gestalten äußert. — Diesen beiden Arten, ihrer Natur nach ernste Tätigkeit, stellt *Jean Paul* noch eine dritte gegenüber, welche Selbsttätigkeit und innere Anteilnahme des Kindes ausschließt. Vom kindlichen Standpunkte aus beurteilt, tragen ihre Spiele lange nicht denselben Ernst an sich, nehmen dieselben die seelischen Kräfte bei weitem nicht in diesem Maße in Anspruch. Es ist vielmehr ein Sichgehenlassen, ein Sichüberlassen der Umgebung und ihren Einwirkungen. Sie umfaßt die Spiele, welche auch das Kind nur spielt, bei denen es behaglich Gestalt und Ton gibt und nimmt, und die sich daher kurz bezeichnen läßt als die Klasse des sich freien Hingebens an die Umgebung, die zugleich aber auch am schärfsten zum Ausdruck bringt, wie *Jean Paul* das ganze kindliche Tun und Treiben als Spiel auffaßt. Mit Rücksicht auf diesen verschiedenen Charakter der Spiele, bedingt durch das innere Verhältnis der kindlichen Natur zu der sich äußernden Tätigkeit, unterscheidet derselbe daher im Leben des vergnügten Schulmeisterleins M. Wuz,[1]) die ersten beiden Klassen zusammenfassend, zwei Arten von Spielen, ernsthafte und kindische. Doch nicht nur nach der inneren Beteiligung der geistigen Kräfte des Kindes unterscheiden sich die Spiele, so daß die verschiedenen Arten etwa parallel nebeneinander hergehen könnten, ein Unterschied im Wesen derselben zeigt sich auch hinsichtlich der Zeit und jeweiligen Altersstufe des Kindes, auf welcher sie auftreten, sowie hinsichtlich des Zweckes, den sie verfolgen, so daß

---

[1]) Es gibt zweierlei Kinderspiele, kindische und ernsthafte. Die ernsthaften sind Nachahmungen der Erwachsenen, das Kaufmann-, Soldaten-, Handwerkspielen; die kindischen sind Nachahmungen der Tiere . . . Glaubt mir, ein Seraph findet auch in unseren Kollegien und Hörsälen keine Geschäfte, sondern nur Spiele, und wenn er es hochtreibt, jene zweierlei Spiele.« Tl. I, St. 353.

auch diese Gesichtspunkte als Einteilungsprinzip aufgestellt werden können[1]) und nach ihnen sich ein mehr empfindendes und ein mehr schaffendes Spielen unterscheiden läßt. In der Natur und jeweiligen Individualität des Kindes liegt es begründet, daß die Spiele, welche den ersten Lebensmorgen ausfüllen, mehr den Charakter des Empfindens, die des späteren Alters mehr den des selbsttätigen Schaffens an sich tragen. Bei dem schnell wachsenden Körper und unter der einstürmenden Sinnenwelt kann sich die so überschüttete Seele in den ersten Monaten des Lebens noch nicht zu einem selbsttätigen Spielen aufschwingen. Sie will nur blicken, horchen, greifen, tappen, so beladen kann sie mit ihnen wenig machen und gestalten. Die Seele steht gleichsam der Fülle der äußeren Einflüsse gegenüber wehrlos da; die Menge der neuen Eindrücke läßt sie nicht zur Selbsttätigkeit kommen, nötigt sie zu einem lediglich rezeptiven Verhalten, zum rein empfindenden Spiel, das infolgedessen auch noch keinen Ausfluß überschüssiger Kraft vorstellt. Durch diese Eindrücke aber vollzieht sich die geistige Ausbildung des Kindes, erhält der kindliche Geist seine Nahrung, den Stoff, auf Grund dessen er zur Selbsttätigkeit gelangt.[2]) Die seelischen Kräfte werden allmählich auf eine höhere Stufe gehoben; das Kind baut sich seine eigene Vorstellungs- und Gedankenwelt auf. Ein Wort um das andere, in denen dasselbe im Gegensatz zu dem oft nur konventionellen Gebrauch derselben seitens Erwachsener, wohl gar gegen die bessere Überzeugung, sein wahrstes Innenleben zum Ausdruck bringt, verkündet, was es denkt, tut und fühlt und spricht den Geist immer mehr frei. Nachdem aber unter den äußeren Einflüssen sich der kindliche Geist allmählich zu größerer Freiheit emporgeschwungen hat, nachdem in den fünf Akten der fünf

---

[1]) Levana § 48. — [2]) Im Gegensatz zu *Jean Pauls* aprioristischen Anschauungen macht sich hier eine sensualistische Auffassung geltend.

Sinne die Erkenntnis der Welt sich vollzogen hat, wird die erste Klasse der Spiele durch die zweite verdrängt. Es hebt die größere Freiheit des Selbstspieles an; die Phantasie beginnt ihre Flügel zu schwingen, verleiht der kindlichen Sprache die rechten Worte, und es tritt nun ein umgekehrtes Verhältnis ein. War früher die äußere Welt das leitende, regulierende Prinzip, welches gestaltend auf die innere einwirkte, so wird jetzt umgekehrt die innere Welt des Kindes das Leitmotiv, welches die äußere in Bewegung setzt und sich untertänig macht. Das Kind projiziert gleichsam sein Inneres in seine Umgebung, welche deshalb eine modifizierte Gestalt für dasselbe annimmt. Beide Arten sind demnach grundverschieden hinsichtlich der Zeit, in welcher sie auftreten, sowie des Zweckes, den sie verfolgen, unterscheiden sich aber auch zum Teil durch die Objekte, mit denen sie es zu tun haben; denn in der Natur der Sache liegt es begründet, daß bei der ersten Klasse das Kind hauptsächlich auf seine Spielsachen angewiesen ist, während sich die Spiele der zweiten Klasse vorzugsweise auf dem Spielplatze und unter seinesgleichen vollziehen werden; und so gelangt *Jean Paul*, diesen Gesichtspunkt als Einteilungsprinzip aufstellend, zu einer dritten Einteilung der Spiele: zu solchen mit Spielsachen und solchen mit und unter Spielmenschen. Beide Arten unterscheiden sich jedoch nicht nur hinsichtlich der Zeit, sondern auch hinsichtlich ihrer Natur und ihres Zweckes. Die Spiele der ersteren sind lediglich solche des kindlichen Geistes mit sich selber und stehen ganz unter dem Banne der ihn beherrschenden Phantasie! Bei den Spielen der zweiten tritt das Ich allmählich aus seiner isolierten Stellung heraus, gelangt in Wechselwirkung mit seinesgleichen. Zwar sieht in den ersten Jahren das spielende Kind den mitspielenden Genossen nur als Spielsache an, nur als Ergänzung der Phantasie über ein Spielding; aber in den späteren Jahren wird das »erste Bändchen der Gesellschaft aus Blumenketten gesponnen; spielende Kinder sind europäische kleine

Wilde im gesellschaftlichen Vertrag zu einem Spielzweck,«[1]) und insofern macht sich eine fortschreitende Entwicklung selbst bei den Spielen der zweiten Art bemerkbar, lassen sich »zwei Unterarten unterscheiden, von denen die erste gleichsam einen Übergang von den Spielen der ersten Klasse zu denen der zweiten bildet. Diese letzteren Spiele nehmen allmählich einen mehr gesellschaftlichen Charakter an, und ihre Bedeutung liegt, entgegengesetzt den ersten, in der Ausbildung und Fundamentierung der sozialen und gesellschaftlichen Tugenden »für die menschliche Praxis«. Fehlte den Spielen der ersten Klasse gleichsam noch ein fester Zweck, eine feste Idee, so treten bei denen der zweiten soziale und gesellschaftliche Gesichtspunkte in den Vordergrund. Wie Wilde schließen die spielenden Kinder einen Vertrag, dessen Idee der Spielzweck ist, der über ihnen steht und sie zusammenbindet, und damit tritt im spielenden Kinde selbst ein Wandel in der Beurteilung seiner Spielgenossen ein: Dieselben gelten nicht mehr als bloße Spielsachen, sondern als gleichberechtigte Individuen. -- Ein Unterschied in den Spielen läßt sich schließlich aber auch feststellen mit Rücksicht auf die Geschlechter: Knaben- und Mädchenspiele sind zweierlei.[2]) Deutlich sprechen sich in ihnen die verschiedenen Charaktere beider Geschlechter aus, lassen sich die besonderen Charakterzüge des späteren Mannes, wie der späteren Frau zum Teil schon im voraus aus ihnen ablesen: »Die Männer lieben mehr Sachen, die Weiber mehr Personen; schon als Kind liebt die Frau einen Vexiermenschen, die Puppe, und arbeitet für diese;[3]) der Knabe hält sich ein Steckenpferd und eine Bleimiliz und arbeitet mit dieser. Mädchen spielen länger mit ihren Spielpuppen als jene mit ihren Spielsachen;« und dies ist eine ganz

---

[1]) Lev. § 52. — [2]) Lev. § 149.

[3]) Vergleiche dazu Rousseau, Emil V, St. 446 ff., wo Rousseau meint, daß durch das Spielen der Mädchen mit der Puppe der Geschmack und die Neigung zu den verschiedensten weiblichen Handarbeiten geweckt werde.

natürliche Folge ihres Wesens; denn Spiele sind so ganz der adäquate Ausdruck der Mädchennatur, und in ihren Spielen kommt daher der eigentliche Charakter des Spiels, seine Heiterkeit fördernde Wirkung, noch mehr zum Ausdruck als in denen der Knaben. Mehr noch als den letzteren, die als spätere Männer den Ernst des Lebens kennen lernen werden, ist den Mädchen Heiterkeit nötig. Im Wesen der Frau liegt es, Heiterkeit und Anmut um sich zu verbreiten, und darum wird *Jean Paul* in voller Übereinstimmung mit Rousseau ihrem Charakter so ganz gerecht mit seiner Forderung: »Ihr Mütter, gönnt den lieben leichten Wesen das Spielen um die Blumen, die Flatterminute vor langen ernsten Jahren. Warum soll nicht bei ihnen wie bei den Römern das Lustspiel früher da sein als das Harmspiel? — Gibt es etwas so Schönes und Poetisches im Leben als das Lachen und Scherzen einer Jungfrau, welche, noch in der Harmonie aller Kräfte, mit und auf allen in üppiger Freiheit spielt?«[1]) — Als eine besondere Art und zugleich als das schönste und reichste Spiel hebt *Jean Paul* das Spielsprechen hervor, »nämlich das des Kindes mit sich und noch mehr der Eltern mit ihm«. In dem Tagebuche über seine Kinder äußert er sich darüber: »Kinder sprechen für sich viele Redensarten — ohne Zusammenhang — bloß um die Freude des Sprechens sich zu machen; so fragen sie Sachen, die sie wissen, um die Freude des Hörens zu haben. — Für das

---

[1]) Lev. § 97. Vergleiche dazu Rousseau, Emil V, St. 455: »Ein junges Mädchen soll nicht leben wie seine Großmutter. Es soll lebhaft, heiter, mutwillig sein, singen, tanzen, soviel ihm gefällt, und alle unschuldigen Vergnügen seines Alters auskosten. Die Zeit kommt nur zu bald, wo es gesetzt sein und eine ernste Haltung annehmen muß«, sowie

Emil V, St. 450: »Nehmt den Mädchen nicht die Heiterkeit, das Lachen, den Lärm, die törichten Spiele, aber verhindert, daß sie übersättigt von einem zum andern laufen. Duldet nicht einen einzigen Augenblick in ihrem Leben, daß sie keine Zügel mehr kennen. Gewöhnt sie daran, sich mitten im Spiel zu unterbrechen und ohne Murren an die Arbeit zu gehen.«

Kind ist ja schon Plaudern ein Spiel. — Es ist in der Sprache der Kinder schwer, die aufgenommenen Wendungen der Eltern von ihren zu unterscheiden. Die Eltern können sich in dem Spielgespräch der Kinder wider Erwarten wiederholt sehen. Auch wenn ein Kind noch nicht spricht, muß man mit ihm sprechen, als verstehe es; denn Denken versteht es doch und noch mehr. — Wie man den Dichter, den Volksredner im Feuer, also im Meisterstück, unterbräche, wenn man ihm die kleinen Redefloreskeln korrigierte, so die Kinder, denen man das Kleine ewig besserte, jedes Anhängsel der Freiheit. Bessert nur das Ganze, und die Neben versagen von selbst.« Besonders im Anfange läßt sie der Reiz der Neuheit sich gern diesem Spiel zuwenden: »Sie spielen anfangs gern mit der ihnen neuen Kunst der Rede, so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihrer eigenen Sprachkunde zuzuhören.« In diesen Worten liegt nicht nur ein neuer Beweis, daß *Jean Paul* das ganze Tun der Kindes als Spiel auffaßt, sondern auch der Hinweis, daß er gerade diesem Spiel einen hohen Wert beimißt. Der Nachahmungstrieb der Kleinen findet in ihm die beste Gelegenheit zu seiner Befriedigung, der kindliche Wissenstrieb, die kindliche Wißbegierde werden gesättigt, die Phantasie desselben wird angeregt, seine Sprache, seine Ausdrucksfähigkeit erhöht, seine Denktätigkeit gehoben und der Schatz seiner Vorstellungen vermehrt. Solche Sprechübungen sind für das Kind gleichsam Lehrstunden der freiesten und angenehmsten Art, und deshalb knüpft er an dieselben seine Mahnung: »Ihr könnt im Spiele und zur Lust nicht zu viel mit Kindern sprechen, sowie bei Strafe und Lehre nicht zu wenig!« [1]) — So ergeben sich für *Jean Paul*

---

[1]) Lev. § 54. Vergl. dazu: *Schwarz*, Erziehungslehre II, S. 255: »Man spreche zu den Kindern immer in einem liebreichen, nie in einem unfreundlichen Ton; die Sympathie hat den mächtigsten Einfluß, es zum Gleichartigen zu stimmen.« — Ebendaselbst St. 309: »Redselige Mütter, welche munter und drollig mit dem Kinde sprechen, wissen selbst nicht, wie wohltätig sie ihm sind.«

bei seiner weiten Auffassung vom Wesen des kindlichen Spiels die mannigfachsten Arten desselben. Freilich sind die Kinder nicht allen diesen mit gleicher Liebe zugetan, und so findet der Dichter *Jean Paul* die Lieblingsspiele derselben hauptsächlich in solchen, an die sich Hoffnungen und Befürchtungen knüpfen: »Die Kinder lieben keine Spiele so stark, als die, worin sie zu erwarten oder gar zu befürchten haben; so früh spielt schon der Dichter mit seinem Knotenknüpfen und Lösen im Menschen!«[1]) denn es sind ja diejenigen, in denen die Phantasie den fruchtbarsten Boden für ihre Betätigung findet. — Eine solche scharfe und psychologisch fein detaillierte Untersuchung über die einzelnen Arten der Spiele und ihre Unterschiede je nach dem Verhalten der kindlichen Natur, der Zeit und Altersstufe, der Objekte und Geschlechter, sowie hinsichtlich der Lieblingsspiele der Kinder kennen weder *Herbart*, noch *Locke*; wohl aber widmen beide dem Spielsprechen *Jean Pauls*, den häufigen Kinderfragen, einen besonderen Abschnitt, ohne dasselbe jedoch als Spiel anzusehen. Wenn *Jean Paul* in diesem Spielsprechen dem Nachahmungstriebe der Kinder eine große Rolle zuschreibt, so findet *Herbart* das größere oder geringere Bedürfnis, sich durch Sprechen zu äußern, tief in der Individualität des Kindes begründet[2]) und erhebt damit die Sprache eines jeden weit über bloße Nachahmung, weshalb auch jede Verbesserung derselben immer von den Gedanken auszugehen habe, die sie bezeichnet. Die bekannten Kinderfragen, die nach ihm aber wenig Zweck haben, meist nur von augenblicklicher Laune abhängen, läßt er hervorgehen aus dem Wissenstriebe der Kinder, aus dem Bestreben, sich das Neue anzueignen, sobald die Erfahrung über die früheren Phantasien das nötige Übergewicht erlangt hat. Wie *Jean Paul* aber will er dieselben nicht etwa eingeengt wissen, sondern reichlich ge-

---

[1]) Lev. § 54.
[2]) Umriß päd. Vorl. § 272.

nährt, da sich in ihnen ein ursprüngliches Interesse offenbart und in ihnen eine günstige Gelegenheit sich darbietet, dem späteren Unterricht den Boden zu bereiten durch Gewinnen von apperzipierenden Vorstellungen. Selbstverständlich kann es sich aber auf dieser Stufe noch nicht um gründliche und zusammenhängende Belehrungen handeln, sondern lediglich um gelegentliche Erklärungen.[1] — Ähnlich wie *Herbart* stellt sich auch *Locke* zu den Kinderfragen, sieht sie an als ein Mittel zum Verscheuchen der Unlust, welche der Knabe infolge seines Nichtwissens empfindet, und empfiehlt dieselbe gewissenhafte Beachtung, wie sie aus den Worten *Jean Pauls* und *Herbarts* widerklingt.[2]

---

[1] »Während der Kreis, worin das Kind sich frei umherbewegt, sich erweitert, während es durch eigne Versuche sich immer mehr Erfahrung schafft, und überdies noch das oft höchst nötige, absichtliche Umherführen von seiten des Erziehers hinzukommt, erlangt die Erfahrung ein Übergewicht über die früheren Phantasien, wenn auch bei verschiedenen Individuen in sehr verschiedenem Verhältnis. Aus dem Bestreben aber, das Neue sich anzueignen, entstehen nun die häufigen Kinderfragen, welche den Erzieher als einen Allwissenden voraussetzen, keinen Zweck haben, sondern von augenblicklicher Laune abhängen und größtenteils, wenn sie nicht gleich beantwortet werden, nie wiederkehren. Viele derselben betreffen bloß Worte und lassen sich mit irgend einer passenden Benennung des fraglichen Gegenstandes beseitigen. Andere gehen auf den Zusammenhang der Ereignisse, besonders auf die Zwecke menschlicher Handlungen, ohne Unterschied, ob von fingierten, oder wirklichen Personen die Rede ist. Wiewohl nun manche Fragen nicht können, andere nicht dürfen beantwortet werden, so muß doch im ganzen die Neigung zum Fragen fortwährende Ermunterung finden; denn es liegt in ihnen ein ursprüngliches Interesse, welches der Erzieher späterhin oft schmerzlich vermißt und durch keine Kunst wieder erzeugen kann. Die Gelegenheit ist hier dargeboten, sehr viel anzuknüpfen, was künftigen Unterricht den Boden bereiten muß. Nur darf sich die Antwort nicht mit unzweideutiger Gründlichkeit in die Länge ziehen, sondern der Erzieher muß schiffen auf den Wellen der kindlichen Laune, die gewöhnlich nicht mit sich experimentieren läßt, sondern oft ungelegene Sprünge macht.« Umriß päd. Vorl. § 214.

[2] »Obgleich diese Fragen nun oft nicht viel Bedeutung zu haben scheinen, so sollten sie doch ernsthaft und der Wahrheit gemäß beantwortet werden; denn Kinder sind Reisende, welche soeben in einem

4. Ansichten über Nutzen und Bedeutung der kindlichen Spiele.

Überragt so *Jean Paul* in der psychologischen Gruppierung der Spiele sowohl *Herbart* wie *Locke*, so nicht minder in der Wertschätzung, welche er ihnen zu teil werden läßt. Dieselbe ist das notwendige Produkt seiner Ansicht über deren Wesen und Arten; denn wie sich das erstere mit der fortschreitenden Zeit ändert, wird auch der jedesmalige Zweck der Spiele ein anderer. Eine Wandlung hinsichtlich ihres Wesens erfahren dieselben aber zunächst insofern, als sie ursprünglich der verarbeitete Überschuß der geistigen und körperlichen Kräfte zugleich sind; sobald aber die Schule alle geistigen Kräfte, wohl gar bis zur Ermattung, in Anspruch nimmt, leiten nur noch die Glieder durch Laufen, Werfen, Tragen die Lebensfülle ab. An anderer Stelle [1]) sagt *Jean Paul* hierüber: »Die früheren Spiele sollen der geistigen Entwicklung nachhelfen, da die körperliche ohnehin riesenhaft fortschreitet, die späteren aber sollen der geistigen, die durch Schule und Jahre vorläuft, die körperliche nachziehen. Das Kind tändle, singe, schaue, höre; aber der Knabe, das Mädchen laufe, steige, werfe, baue, schwitze und friere.« Geistige und physische Kräfte sollen sich in ihrer gegenseitigen Entwicklung unterstützen und fördern. Harmonische Gesamtausbildung aller Kräfte ist schon hier das Losungswort *Jean Pauls*, und die Konsequenz zieht er ohne weiteres im nächsten Satze: »Folglich bildet das Spiel alle Kräfte, ohne einer eine siegende Richtung anzuweisen.« [2]) In der gleichmäßigen, harmoni-

---

ihnen bisher fremden Lande angekommen sind, Fremdlinge in Bezug auf alles, was uns bekannt ist. Die natürlichen und ungelehrten Vermutungen wißbegieriger Knaben bringen oft Dinge hervor, die selbst dem Geiste eines denkenden Mannes zu tun geben.« Educ. § 120.

[1]) Lev. § 54.

[2]) Vergl. *Rousseau*, Emil III, St. 229: »Das große Geheimnis der Erziehung ist, dafür zu sorgen, daß die Übungen des Körpers und die des Geistes sich gegenseitig als Erholung dienen.«

schen Ausbildung aller Kräfte erblickt er den Zweck der Spiele und geht hier über die meisten Pädagogen hinaus, welche bald diesem, bald jenem Einzelzwecke eine dominierende Stellung anweisen. *Jean Paul* ist sich seines Standpunktes auch bewußt, wenn er ausspricht: Ich weiche ganz von dem einen oder anderen Schulhalter und Konduitenmeister ab, der behauptet, in der Kinderstube werde nur gespielt und nichts gelernt für die Zukunft. Wahrlich, die Spielstunden sind nur freiere Lehrstunden, und die Kinderspiele sind die Malerstudien und Schulimitationen der ernstlichen Geschäfte der großen Menschen ohne Kinderschuhe außerhalb der Kinderstube.« [1]) Insofern sind die Spiele auch die erste Poesie des Menschen, während das Streben nach Essen und Trinken sein erstes solides Brotstudium und Geschäftsleben bildet. Wie in der Poesie alle Kräfte: Verstand, Phantasie, Herz und Gemüt zur Entfaltung gelangen, so auch in den Spielen. Poesie sind sie aber auch insofern, als sie das goldene, glückliche Zeitalter des Kindes bilden, als sie es über jede rauhe Wirklichkeit hinaus versetzen, ihm alles im poetischen Zauber erscheinen lassen in ungetrübter Glückseligkeit und Heiterkeit. Mit dieser Auffassung des Zweckes der Spiele, bestehend in der Entfaltung und Ausbildung aller menschlichen Kräfte, macht *Jean Paul* seiner Zeit gegenüber neue Gesichtspunkte geltend und weist den Spielen eine fundamentale Bedeutung zu für die Ausbildung und Ausgestaltung des individuellen Idealmenschen überhaupt, für die Ausbildung des Kindes sowohl für seine Gegenwart, wie für seine Zukunft. In intellektueller, moralischer und sozialer Hinsicht, sowie in Rücksicht auf die Entwicklung und Ausbildung des kindlichen Charakters geben sie den Grundbau ab; in ihnen wurzeln die Keime aller späteren Fähigkeiten und Tugenden, durch sie wird angebaut, was später ausreift, sie sind die Hebel- und Ansatzpunkte für die

---

[1]) Jubelsenior, Tl. 6, St. 3.

ganze spätere Ausbildung des Menschen. Da sich das Leben nicht in eine Summe von Einzelzwecken zerlegt, sondern in jedem Augenblick ein Ganzes und als solches Selbstzweck ist, so gilt ein Gleiches auch von dem Leben der Kinder; »denn ein Ganzes des Lebens ist entweder nirgends oder überall.«[1]) Sich so gegen alle eudämonistischen und utilitaristischen Erziehungsziele erklärend, gegen die Glückseligkeit der Philanthropisten und die praktische Tüchtigkeit *Lockes,* sowie gegen jede Pädagogik, die das Erziehungsziel in die Ferne rückt, weist *Jean Paul* auch den kindlichen Spielen einen ernsten Gehalt zu, dürfen dieselben nicht angesehen werden, als sei das ordentliche Leben des Kindes als Mensch noch gar nicht recht angegangen; vielmehr ist deren Spielen und Treiben so ernst und gehaltvoll an sich und in Beziehung auf ihre Zukunft als unseres auf unsere.[2]) Das frühe Spiel wird später Ernst, und auf dem Spielplatze wächst der künftige Lorbeer- und Erkenntnisbaum. Zwischen dem Wesen der früheren und späteren Tätigkeit besteht kein prinzipieller Unterschied, sondern nur ein solcher in der Form, in der dieselbe auftritt. Was früher im Spiel in seiner Jugendform erschien, reift später aus zu herber Männlichkeit, »der Schaum des kindlichen Spieles sinkt zu wahrem Wein zusammen, und ihre Feigenblätter verhüllen nicht Blößen, sondern süße Früchte.« Manche philosophische Lehre, manche tiefe Weisheit und Lebensklugheit liegen im kindlichen Spiele verborgen, und ein gut Teil späteren Tuns erscheint nur als ein Nachhall früheren Spieles. Manchem Verfasser mögen seine Werke durch seine früheren Kinderspiele heimlich eingegeben worden sein. In ihnen wird der Same ausgestreut, der später Früchte treibt und tiefe Wurzeln schlägt; in ihnen werden die Fäden geknüpft, die später weiter fortgesponnen werden.

---

[1]) *Jean Paul* gleicht hier *Schleiermacher*, der auch das Kind als Selbstzweck behandelt wissen will.

[2]) Levana § 53.

Allenthalben werden dauernde und bleibende Früchte durch das Spiel gezeitigt. Unwillkürlich erinnern aber all diese Ausführungen an das *Schiller*sche Wort: »Ein tiefer Ernst liegt oft im kindischen Spiel.« Daher bilden dieselben bei *Jean Paul* kein bloßes Neben-Anderem, sondern einen wichtigen Faktor in der Reihe seiner pädagogischen Maßnahmen, einen Hauptbestandteil seines pädagogischen Systems, soweit von einem solchen geredet werden kann, und zwar nicht nur als Mittel zur Erlangung der Heiterkeit, jener unentbehrlichen Stimmung und Gemütslage für jede gedeihliche Erziehung und Entwicklung, obgleich auch in dieser Hinsicht ihr Wert nicht zu unterschätzen ist; »denn Spiele, das heißt Tätigkeit, nicht Genüsse erhalten Kinder heiter«;[1]) und hier kommt insbesondere auch die Bedeutung der Spielsachen zu ihrem Rechte. Bieten dieselben zunächst durch ihr Erscheinen auch bloß Genuß, so geben sie Heiterkeit doch erst durch ihren Gebrauch. — Bei dieser universellen Wertschätzung versäumt *Jean Paul* keineswegs, einzelne wertvolle Seiten der Spiele besonders hervorzuheben.[2]) Hier springt in erster Linie die hohe Bedeutung der gemeinschaftlichen Spiele für das Entfalten der sozialen Tugenden hervor. »Erst auf dem Spielplatze kommen die Kleinen aus dem Vokabeln- und Hörsaal in die rechte Expeditionsstube und fangen die menschliche Praxis an.« Vokabeln- und Hörsaal legen ihnen Zwang auf. Den Eltern und Erziehern gegenüber ist ihnen Gehorsam und Glaube verdienstlich, freies Widerstreben verboten und verderblich. Eine solche fortwährende gängelnde Erziehung aber schmiedet nur Lebensknechte und Sklaven, die nur an ein Klima gewöhnt, künftig der Allseitigkeit der Individualtät gegenüber verloren sein werden. Seine wahre Individualität, das rein Menschliche in sich, kann das Kind nur entfalten auf dem Spielplatze unter seinesgleichen; »denn wo kann denn nun das Kind seine

---

[1]) Levana § 45. — [2]) Levana § 52.

Herrscherkraft, seinen Widerstand, sein Vergeben, sein Geben, seine Milde, kurz jede Blüte und Wurzel der Gesellschaft anders zeigen und zeitigen als im Freistaate unter seinesgleichen«? Hier kann es seinen eigensten Regungen folgen, lernt Rücksicht nehmen auf andere, erlebt alle sozialen Verhältnisse und Konflikte, tritt in lebendige Wechselbeziehung zu den verschiedensten Individualitäten, wird durch vielseitigen Verkehr gewitzigt, lernt mit einem Worte alle gesellschaftlichen Tugenden hier kennen ohne Zwang. Leben zündet sich eben nur an Leben an, und darum fordert *Jean Paul*: »Schulet Kinder durch Kinder!« Es trägt einem Knaben mehr ein, Prügel selber auszuteilen, als sie zu erhalten vom Hofmeister, desgleichen mehr, sie von seinesgleichen als von oben herab aufzufangen. Doch auch geistige Fertigkeiten werden in Hülle und Fülle auf dem Spielplatz erworben, und wie eine leise Unterschätzung eines methodisch betriebenen Unterrichtes könnte es klingen, wenn er ausspricht: »Daher ist der Eintritt in den Kinderspielplatz für die Kinder einer in ihre große Welt, und ihre geistige Erwerbsschule ist im kindlichen Spiel- und Gesellschaftszimmer.« Der Knabe sammelt die verschiedensten Erfahrungen. Erfahrung und Leben aber sind die zwei großen Quellen der Selbsterziehung. Freie Entfaltung der Kräfte, Ausbildung der Individualität, Erziehung zur Selbständigkeit, Vielseitigkeit der Ausbildung sind für das Kind nur möglich auf dem Spielplatze; Ausschluß von demselben bedingt Einseitigkeit. — Außer dieser intellektuellen, sozialen und moralischen Bedeutung der Spiele, außer dieser Bedeutung für die innere Ausgestaltung des Idealmenschen ist auch ihr Gewinn für die physische Ausbildung desselben durchaus nicht gering anzuschlagen. Wenn auch *Jean Paul* diesem Punkte weniger Beachtung schenkt als den ersteren, versäumt er doch nicht, wiederholt auf ihn hinzuweisen, schon um deswegen, da ja der Körper der Panzer und Küraß der Seele ist, welcher vorerst zu Stahl gehärtet, geglüht und gekühlt werden muß. Die Spiele sind die

beste Schule zum Erwerb männlicher Eigenschaften, zum Ertragenlernen von Schmerz, zum Erlangen von Mut. Manchen Schmerz lernt hier das Kind verbeißen, manche vielleicht herbe Wunde nicht achten; »darum ist schon die Gasse, worin der Knabe tobt, rennt, stürzt, klettert etwas; denn Gassenwunden sind heilbarer und gesünder als Schulwunden und lernen schöner verschmerzen.«[1]) Diese mehr physischen Eigenschaften werfen ihre Schatten oder Lichtstrahlen aber auch auf das geistige Leben des Kindes zurück: »Körperliche Entkräftigung macht geistige, aber alles Geistige läßt festere, ja ewige Spuren nach. Ist die Gesundheit die erste Stufe zum Mut, so ist die körperliche Übung gegen Schmerzen die zweite. Man sollte viel mehr Übungen im Ertragen des Schmerzes erfinden, wie denn die Knaben selber schon ähnliche Spiele haben.« Die Spiele sind eine Quelle männlichen Mutes, und er mußte dem warm empfindenden Patrioten in der traurigen, männerarmen Zeit als eine besonders wertvolle Eigenschaft erscheinen. — Schließlich weiß derselbe dem Spiele noch einen besonderen Nutzen für die Erwachsenen abzugewinnen. Der Anblick der Kinderspiele erweckt die Erinnerung an eigne glückliche Stunden und Zeiten, läßt das eigne Morgenrot des Lebensfrühlings noch einmal aufdämmern; »denn der Anblick einer fremden Entzückung weckt den alten Eindruck der unsrigen auf.«[2]) — So legt *Jean Paul* den Spielen allenthalben fundamentale erzieherische Bedeutung bei. Sie werden ihm ein Hauptmittel zum Erzeugen der Heiterkeit, das grundlegende Mittel für die harmonische Gestaltung des ganzen Menschen in intellektueller, moralischer, sozialer und physischer Hinsicht und genießen von ihm im Hinblick auf die Erziehung durchweg eine universelle Wertschätzung, die er auch überall zum Ausdruck bringt. Nicht nur in seiner Levana, auch in seinen Dichtungen setzt er ihnen manch schönes Denkmal. Der Held der Idylle »Leben

---

[1]) Levana § 104. — [2]) Titan, Tl. 15, St. 16.

des vergnügten Schulmeisterleins Wuz« hatte unter der Treppe alle seine Spielsachen aus der Kindheit aufbewahrt und bekannte noch im Alter, als er schon krank und schwächlich war: »Wenn ich mich an meinen ernsthaften Werken matt gelesen und korrigiert habe, so schaue ich stundenlang die Schnurrpfeifereien an, und das wird hoffentlich einem Bücherschreiber keine Schande sein«.[1]) Quintus Fixlein wurde durch sein Spielzeug von einer Krankheit, in die er infolge eines Kummers verfallen war, wieder geheilt, und der Dichter selbst zählt in »Wahrheit aus meinem Leben« alle seine Kinderspiele mit wahrem Wohlbehagen auf; aber trotz dieser Hingabe an und dieser Vorliebe für das Spiel warnt er doch vor übertriebener Meinung von demselben, bemerkt er doch von seinen eignen Spielen, daß er es in der Tat außerordentlich lächerlich finde, wenn jemand aus diesen Spielereien, aus den aufgelesenen Bruchstücken, wie sie in jeder andern Kindheit umhergestreut sind, etwas Besonderes zusammenlesen wollte. Wohl soll auf das Spiel des Kindes geachtet werden, aber nicht, um eine künftige Größe dabei zu entdecken, sondern nur um die Spuren und die Eigenart des künftigen Charakters zu erkennen, mit einem Worte, um die Individualität zu erforschen. — Im Gegensatz zu dieser umfassenden Wertschätzung *Jean Pauls* bleiben *Herbart* und *Locke* mehr bei der Hervorkehrung von Einzelzwecken stehen. Bei ersterem nehmen die Spiele hauptsächlich die Stelle eines Regierungs- und Zuchtmittels ein, und so betont er vorzugsweise deren ethische und soziale Bedeutung zur Entfaltung und Verwirklichung der sittlichen Ideen und gesellschaftlichen Tugenden, wie der Idee des Wohlwollens, des Gefühls von Recht und Billigkeit, der gegenseitigen Rücksichtnahme und des Respektierens des Besitzes, sowie endlich ihren Wert für die Bildung des Willens und die Charakterbildung überhaupt, ohne dabei aber auch ihre intellek-

[1]) Titan, Tl. 2, St. 381.

tuelle und physische Wichtigkeit völlig zu übergehen. Gleich *Jean Paul* sind auch ihm die Spiele ein Mittel, das kleine Kind zur Heiterkeit zu stimmen, freilich nur unter der Voraussetzung einer gewissen Hut seitens der Mütter, deren schöne Pflicht es eigentlich wäre, den Streit solange als möglich entfernt zu halten, um den Frieden der Kindheit lange zu wahren.[1]) Als Regierungsmittel dient es ihm zur Beschäftigung, zur Ausfüllung der Zeit, um dadurch dem Müßiggange, der zum Unfug und zur Zügellosigkeit führt, einen Riegel vorzuschieben, wobei er freilich nützlichen Beschäftigungen und solchen, bei denen etwas für die Zukunft gelehrt und gelernt wird, den Vorzug einräumt.[2]) Als Zuchtmittel hat es die Aufgabe, die sittlichen Ideen und sozialen Gesinnungen anzubahnen, in den Dienst der Willens- und Charakterbildung zu treten.[3])

Damit aber der Charakter des Wohlwollens als Gefühl, oder der Herzensgüte nicht entbehre, ist den Kindern in den Spielen Gelegenheit zu geben, daß sie viel miteinander empfinden, daß sie Gefährten seien in Freud und Leid.[4]) In sozialer Hinsicht lernt der Zögling durch den Verkehr mit seinen Mitgespielen verschiedene Ehren-

---

[1]) Aphorismen 200. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 46 und 56.

[3]) »Ich bin überzeugt«, lautet eine seiner Äußerungen, »daß man das eigentliche härtende Prinzip für den Menschen, der nicht bloß Körper ist, nicht eher finden werde, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobei sie nach eigenem Rechtssinn eine in ihren Augen ernste Wirksamkeit betreiben kann, Taten, durch welche das innere Begehren als Wille sich entscheidet, und je größer die Tätigkeit und das Bewußtsein der Tatkraft, desto mehr Fähigkeit zum entschlossenen Willen, und dieser bereitet dem Willen nach Einsicht den Boden. — Für das Wohlwollen, auch für das Gefühl von Recht und Billigkeit werden wir nicht zusammenhängend lehren, doch desto häufigere Übungen mit Geschwistern und Gespielen von selbst entstehen lassen, wenn Besitz, Erwerb und dadurch herbeigeführte Einrichtungen nur nicht ganz in diesem kleinen Kreise fehlen, oder gar zu indiskret von der Zucht behandelt werden«. Allgem. Päd. St. 147.

[4]) Allgem. Päd. St. 144.

punkte kennen,[1]) sowie einigermaßen auch seine natürliche Stellung, die er später unter Männern einzunehmen hat; »denn was erfreut und verletzt, entspringt so vielfach aus geselligen Verhältnissen, daß der Zögling in solchen heranwachsen muß; am unmittelbarsten entwickeln sich die Gesinnungen desselben in seinem Umgang.[2]) Direkt in den Dienst der Sittlichkeit und Charakterbildung, wenn auch mehr nur im negativen Sinne und als Notbehelf, treten die Spiele, wenn es sich darum handelt, den vorzeitigen Abschluß des objektiven Teils eines noch unfertigen Charakters zu verhindern, eines Charakters, bei dem die geistigen Interessen, die sittliche und religiöse Bildung zurückgeblieben sind, die ästhetische Beurteilung der Willensverhältnisse sich verspätet hat; denn hier darf der junge Mensch nicht frei umhergehen; vielmehr ist zu begünstigen, daß jugendliche Zeitvertreibe, selbst knabenhafte Spiele sich ungewöhnlich verlängern und so eine schützende Wirkung ausüben.[3]) — Nach der intellektuellen Seite hin macht das Kind im Phantasieren und Spielen die ersten Anfänge zur Verarbeitung des aufgefaßten Stoffes und gibt sich dadurch Gelegenheit, teils noch mehr zu bemerken, teils an dem Bemerkten auch die Verhältnisse und Verbindungen aufzufinden.[4]) Freilich bleibt es auch bei diesen Anfängen stehen; »denn sofern die Phantasie diesen Verhältnissen und Verbindungen nachgeht und nachgibt, sofern sie von der Natur des Dinges irgend eine Leitung annimmt, geht sie schon über ins Denken und in ästhetische Wahrnehmung; sie findet das Wahre und das Schöne.«[5]) Mehr Gewinn zieht das Vorstellungsleben an sich aus den Spielen; denn Spiel und Spielwaren erzeugen einen reichen Wechsel und eine reiche Verknüpfung von Vorstellungen, die nicht selten sogar den reifen Mann als Zuschauer in Erstaunen versetzen. Dabei ver-

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 170. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 169 und § 182. — [3]) Umriß päd. Vorl. § 172. — [4]) Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung. — [5]) Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung.

bindet sich mit diesem lebhaften Vorstellungsleben ein nicht zu unterschätzender Grad von Selbsttätigkeit, die schon sehr junge Kinder spielend und plaudernd verraten. Insofern ist lebhaftes Spielen auch immer ein erwünschtes Zeichen, vorzüglich aber dann, wenn es sich bei schwachen Kindern noch spät, aber kräftig hervortut;[1] denn auf diese Weise gewinnen sie allmählich Teilnahme und Interesse selbst für andere Dinge, werden sie mit der Zeit zum selbsttätigen Handeln geführt und erlangen eine größere Beweglichkeit in ihrem ursprünglich schwerfälligen Vorstellungsleben. Hauptsächlich sind nun im Spiele und Phantasieren die freisteigenden Vorstellungen, wie überhaupt freies Tun und Handeln, vorherrschend, während im Unterricht und beim Lernen nicht selten die gehobenen den Vortritt führen und den Schüler zu einem mehr passiven Verhalten nötigen. Indem aber die Passivität nicht zu einer erdrückenden ausarten darf, werden die Spiele ein willkommenes Mittel zum Herstellen der wünschenswerten Gleichgewichtslage zwischen passivem und aktivem Verhalten des Zöglings, führen sie zu einem Ausgleich zwischen gehobenen und freisteigenden Vorstellungen, wirken sie nach auf den Unterricht, der es mit freisteigenden Vorstellungen zu tun hat und leisten dem Interesse, selbst dem vielseitigen seinem Wesen nach ja selbst nichts anderes als Selbsttätigkeit, einen nicht unwillkommenen Dienst.[2]) Nach dieser Seite hin werden sie besonders auch für träge Naturen wertvoll, bei denen, da sie in ihrer Bequemlichkeit gestört werden müssen, das Anhalten sonst nicht immer leicht fällt. Bei ihnen ist der Reiz munterer Gespielen zu körperlicher Bewegung immer das erste, um sie aus ihrer Bequemlichkeit aufzurütteln, ihrem Wesen mehr Leben und Bewegung einzuflößen, um ihnen so nach und nach Interesse und Teilnahme an selbsttätiger Mitarbeit beizubringen. Überhaupt bedarf jeder kräftige Geist auch eine kräftige Natur, auf die er sich stützen

[1]) Umriß päd. Vorl. § 22. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 71.

und gegen die er sich stemmen kann,[1]) und schon hierin liegt ein Vorzug des Knabenalters mit seinen Spielen, das vorzugsweise Körperkräfte übt und stärkt.[2]) Die schönste Gelegenheit bieten aber die Spiele zum Erforschen der kindlichen Individualität, und hier gibt *Herbart* genaue Anweisungen über die anzustellenden Beobachtungen, schon deswegen, da dieselben die Grundlage für einen gedeihlichen Unterricht abgeben müssen und sowohl für dessen Materie, als Form bestimmende Geltung erlangen; denn für eine zweckentsprechende Gestaltung desselben ist Kenntnis der Bildsamkeit jedes einzelnen unerläßliche Bedingung, welche wiederum nur durch Beobachtungen, am besten beim freien Spiele, erzielt werden kann. Zu erstrecken haben sich dieselben hierbei auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, auf die leibliche Disposition, auf die Temperamente, die Reizbarkeit für Affekte, ob Furcht, Zorn die ersten natürlichen Regungen sind, ob Lachen oder Weinen den Zögling leicht oder schwer anwandelt, sogar auf pathologische Zustände, wie die Wirkungen des Gefäßsystems auf sehr geringe Anlässe hin und ähnliches. Es ist das Auge zu richten auf die Liebhabereien der Kinder, darauf, ob die Zöglinge noch ganz jeden sich darbietenden Gegenstand zum Spiel benutzen, oder ob sie mit wechselnder Liebhaberei die Spiele absichtlich verändern, ob sich bestimmte Gegenstände eines beharrlichen Strebens entdecken lassen, ob das Gelernte im Spiel zwanglos nachklingt, ob die Äußerungen oberflächlich sind, oder aus der Tiefe kommen; und so wird der Erzieher bei Gelegenheit solcher Beobachtungen nicht nur den Charakter seiner Zöglinge, sondern auch teils den Rhythmus der geistigen Bewegungen, teils die Beschaffenheit des Gedankenvorrates derselben erkennen, um hiernach seine unterrichtlichen Maßnahmen treffen zu können.[3]) Besonderes Gewicht legt *Herbart* auf die Er-

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 166. — [2]) 2. Bericht an Herrn von Steiger, St. 31—32. — [3]) Umriß päd. Vorl. § 34.

forschung der Temperamente[1]) durch das Spiel, um etwa vorhandene Fehler der Zöglinge kennen lernen und die Art ihrer Behandlung darnach einrichten zu können. Je nach den verschiedenen Individualitäten und Temperamenten äußern sich die Spiele verschieden, und so lassen umgekehrt ihre Äußerungen, wenn sie nur der Erzieher richtig zu beurteilen versteht, einen Rückschluß auf die Temperamente zu. Daher ist bei jedem Spiel zu fragen, welcher Ernst hinter ihm sei, wieviel Tiefe unter der bewegten Oberfläche sich verrate. »Hier greift das Temperament ein. Das Spiel des Sanguinikus vergeht, aber wo Mißlaune habituell ist, da droht Gefahr, wenn, wie zu geschehen pflegt, aus Scherz Ernst wird. Auch das Selbstgefühl mischt sich ein, auf verschiedene Weise bei demjenigen, der seiner Stärke traut (Leibes- oder Geistesstärke) und anderen, die ihre Schwäche kennen — mit oder ohne den Vorbehalt der künftigen List und Schlauheit, und so auch mehr oder weniger Anerkennung der überlegnen Kraft und Autorität.« Um dem Erzieher in der Beurteilung dieser Äußerungen bestimmte Direktiven zu geben, versäumt *Herbart* nicht, eine spezielle Beurteilung derselben vorzunehmen. Er findet, obgleich hier ein Fragezeichen gesetzt werden darf, »daß großer Eifer im Spiel im ganzen wenig Ernst zeige, wohl aber Empfindlichkeit und Hang zur Ungebundenheit«, »daß Klugheit im Spielen ein Zeichen der Fähigkeit sei, sich auf den Standpunkt des Gegners zu versetzen und dessen mögliche Pläne zu durchschauen«. Infolge dieser mehr vorbereitenden Vorteile für die Maßnahmen des Unterrichtes und der Zucht ist auch *Herbart* die Lust am Spielen weit willkommener als Trägheit, schlaffe Neugier oder finsterer Ernst, und zu den leichteren Fehlern rechnet er es, wenn zuweilen über dem Spiel die Arbeit vergessen, die Zeit versäumt werde; aber schon diese Worte deuten seine geringere Wertschätzung der Spiele und ihrer Äußerungen an als

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 29 b.

bei *Jean Paul*. So würdigt er wohl ihren ethischen und sozialen Wert, ihre Heiterkeit erregende Wirkung, einzelne intellektuelle Vorteile, sowie ihre Bedeutung für das Erforschen der einzelnen Individualitäten und Temperamente, kennt aber nichts von der allseitigen erzieherischen Bedeutung, die ihnen *Jean Paul* beimißt. »Nicht wie bei jenem sind sie ihm ernste Tätigkeit, vielmehr nehmen ihre Äußerungen den erzieherischen Zwecken gegenüber nur eine untergeordnete Stellung ein. Sie geben ihm Fingerzeige und Hinweise, sind aber nicht Selbstzweck. Es ist der Maßstab seines geregelten, wohlgeordneten erziehenden Unterrichts mit seinen Zwecken, den er an sie anlegt und der ihm eine andere Beurteilung ihres Wertes diktiert, eine Beurteilung, die dessen Zweck gegenüber nicht selten wie eine leise Unterschätzung derselben klingt.[1]) — Mehr noch als bei *Herbart* schrumpft die Bedeutung der kindlichen Spiele bei *Locke* zusammen. Ihren hauptsächlichsten Nutzen gewähren sie ihm im Darbieten der Gelegenheit, die Eigenart des Zöglings in ihrem wahren Wesen kennen zu lernen. Dadurch ermöglichen sie dem Erzieher eine zweckentsprechende Auswahl der anzuwendenden Methode, eröffnen ihm eine Perspektive in die Zukunft, indem sie ihm gestatten, die Richtung der Gedanken seines Zöglings schon vorher zu beurteilen. Mit einer gewissen Vorliebe hebt *Locke* diese Seiten des Spieles immer wieder hervor.[2])

---

[1]) »Die Neigung, Regeln festzustellen, sieht man schon in den Spielen der Kinder. Jeden Augenblick wird befohlen, was zu tun sei, nur werden die Imperative schlecht befolgt und häufig gewechselt. Es fehlt auch nicht an eignen kindischen Vorsätzen, aber sie können nicht viel bedeuten, solange sie sich nicht gleich bleiben. Ganz anders ist es, wenn Mittel und Zwecke sich zu Plänen verknüpfen, wenn die Ausführung unter Hindernissen gewagt wird; endlich wenn die Vorsätze durch allgemeine Begriffe gedacht werden und hiermit Anspruch machen, auch für künftig mögliche Fälle zu gelten, wodurch sie sich in Maximen verwandeln.« Umriß päd. Vorl. § 173.

[2]) »Es gibt nicht mehr Verschiedenheit in den menschlichen Gesichtern und in den äußeren Umrissen des Körpers als in den Richtungen,

Außer dieser aber lag es dem Naturfreunde *Locke* nahe, besonders auch die physische Bedeutung der Spiele als Abhärtungsmittel hervorzukehren, und so betont er ihren Einfluß auf das Ertragenlernen körperlichen Schmerzes und der dadurch herbeigeführten männlichen Tugenden wie Mut, Entschlossenheit, Herzhaftigkeit, zu welchen er für das ganze spätere Leben den Grund in den kindlichen Spielen gelegt wissen will. Diesem Abhärtungsprinzip

welche die Kräfte der Seele nehmen. Nur darin liegt der Unterschied, daß die charakteristischen Züge des Gesichtes und die Umrisse des Körpers mit der Zeit und den Jahren bestimmter und sichtbarer werden, die Physiognomie der Seele aber bei den Kindern am ähnlichsten ist, bevor Kunst und List sie lehren, ihre häßlichen Züge verstecken und ihre bösartigen Neigungen unter einer gleißenden Außenseite verbergen. Fangt also frühzeitig an, die Gemütsart eures Sohnes auf das sorgfältigste zu beobachten und zwar dann, wenn er am wenigsten unter dem Zwange ist, beim Spiel, und wenn er glaubt, nicht mehr von euch gesehen oder bemerkt zu werden. Seht zu, welches seine herrschenden Neigungen und Leidenschaften sind, ob er wild oder sanft, kühn oder schüchtern, weichherzig oder unempfindlich, offen oder zurückhaltend ist: denn sowie diese Eigenschaften bei ihm verschieden sind, so müßt ihr auch ganz verschiedene Methoden gebrauchen und auf ganz verschiedenem Wege euer Ansehen bei ihm wirksam zu machen suchen; und wenn ihr die charakteristischen Züge seiner Seele jetzt, in den ersten Sätzen seines Lebens, sorgfältig beobachtet, so werdet ihr nachher immer im stande sein, zu beurteilen, welche Richtung seine Gedanken nehmen und wohin er zielt, selbst dann noch, wenn er heranwächst, seine Art zu denken und zu handeln verwickelter wird und er sie unter mancherlei täuschenden Anstalten verbirgt.« Educ. § 101 und 102. »Aus dieser Freiheit, die man ihnen in ihren Ergötzungen verstattet, wird ferner auch der Vorteil erwachsen, daß ihre Gemütsarten sich äußern, ihre Neigungen und Anlagen sichtbar werden; und einsichtsvolle Eltern werden diese Winke benutzen, teils um künftig bei der Wahl der Lebensart und Geschäfte, zu welchen sie sie bestimmen, darauf Rücksicht zu nehmen, teils um zu sehen, welche verschiedenen Richtungen der Charakter der Kinder am leichtesten nehmen möchte und in Zeiten auf die besten Mittel dagegen zu denken.« Educ. § 108. »Vielfach zeigt sich nun bei Kindern eine sorglose Trägheit und Achtlosigkeit. Um sich in der Beurteilung, ob dieser Hang zur Trägheit Natur, oder nur tändelndes Verhalten bei ihnen sei, keiner Täuschung hinzugeben, ist besonders genaue Beobachtung nötig; und hier müßt ihr den Zögling beim Spiel beobachten, wenn weder Zeit,

zuliebe empfiehlt er auch, die kleinen Unglücksfälle, welche durch Spiele, Unachtsamkeit oder Unbesonnenheit entstehen, welche von den Kindern aber meist gar nicht als Unglück angesehen, oder sogar absichtlich von ihnen veranstaltet werden, »ihnen nicht aufzumutzen, oder doch nicht anders als mit Sanftmut zu verweisen, obgleich der Schaden bisweilen beträchtlich sein mag«.[1]) — Schließ-

noch Ort ihn zum Lernen nötigen, wenn er sich seinen Neigungen ungestört überläßt und alsdann bemerken, ob er tätig und wirksam ist, ob sein Augenmerk auf irgend einen Gegenstand gerichtet ist, ob er diesem Gegenstande mit Betriebsamkeit und Eifer solange nachgebt, bis er am Ziel seiner Wünsche ist, oder ob er in träger Saumseligkeit seine Zeit verträumt.« Educ. § 123. »Wenn aber auch eure Augen immer auf ihn gerichtet sind, um zu beobachten, was er mit der Zeit anfängt, deren Gebrauch ihr ihm überlaßt, so müßt ihr ihm doch nicht merken lassen, daß ihr oder ein anderer ihn beobachte; denn das möchte ihn leicht hindern, seiner Neigung zu folgen. Um ganz deutlich zu reden, er muß bemerkt werden, wenn ihr gar nicht bei der Hand seid und ihm auch nicht die bloße Vermutung eines Beobachters einigen Zwang auflegt; in solchen Stunden, wo er völlig frei zu sein glaubt, laßt jemand, auf den ihr euch verlassen könnt, bemerken, wie er seine Zeit anwendet, ob er sie auch alsdann untätig verschleudert, wenn er ohne irgend eine Einschränkung ganz seinen Neigungen überlassen ist. So werdet ihr aus der Anwendung seiner Erholungszeiten leicht beurteilen können, ob seine Unachtsamkeit Fehler des Charakters bei ihm ist, oder ob er bloß aus zufälliger Abneigung gegen sein Buch die zum Lernen bestimmte Zeit vertändelt.« Educ. § 125.

[1]) »Das Kind«, äußert er, »muß Schmerz ertragen lernen. Wieviel die Erziehung dazu tun könne, zeigen ihre Spiele hinlänglich; und wer schon soviel über sich vermocht hat, daß er körperlichen Schmerz nicht mehr als das größte unter allen am meisten zu fürchtenden Übeln ansieht, der hat schon merkliche Schritte auf dem Wege zur Tugend gemacht. Wir sehen ja alle Tage, daß Kinder dergleichen voneinander im Spiel ertragen. Je weicher euer Kind ist, desto mehr müßt ihr schickliche Gelegenheit wahrnehmen, es auf diese Weise abzuhärten. Die ganze Kunst besteht nur darin, daß ihr mit ganz kleinen Schmerzen anfangt und ihr unmerklich darauf weiter geht während der Zeit, da ihr mit ihm spielt und froher Laune mit ihm seid und gut von ihm sprecht . . . So wird der Grund zu Mut und Entschlossenheit gelegt für das ganze künftige Leben; denn Kinder müssen zu Mut und Entschlossenheit erzogen werden und

lich bietet ihm das Spiel noch ein willkommenes Mittel zum Befriedigen der kindlichen Wißbegierde und Verstopfen der trägen Achtlosigkeit, selbst wenn dieselben in der körperlichen Konstitution ihren Sitz haben. Charaktere dieser Art, denen die Seelenkräfte gelähmt sind, entbehren nach ihm zwei Haupttriebfedern der Tätigkeit: Voraussehung und Wünsche, »denn wo keine Wünsche sind, da ist keine Tätigkeit«.[1]) Diesem Mangel gegenüber hat neben anderen Mitteln das Spiel die Aufgabe, ihn zu beseitigen, Leben und Tätigkeit in einem solchen Zögling anzuregen, ihn zur Geschäftigkeit zu reizen, Wünsche wachzurufen, ihn dahin zu bringen, daß er sich rühre, »und hier ist selbst bei einer Steigerung des Appetites bis zum Übermaß nichts zu fürchten.« Beobachten der kindlichen Individualität, physische Abhärtung, Beleben der Seelenkräfte bei untätigen und krankhaften Naturen sind die einzigen Seiten, welche *Locke* dem Nutzen der Spiele abgewinnen kann. Aus dieser Auffassung spricht der praktische Weltmann, der beobachtende Arzt, nicht der ideale Erzieher. Von der Poesie im kindlichen Spiel und dem geistigen Gehalte desselben hat er nichts empfunden. Die vielseitige erzieherische Bedeutung derselben weiß er nicht zu würdigen. Trocken und nüchtern sieht er sie an mit dem Auge des Utilitaristen, der sie erniedrigt lediglich zum Erholungsmittel.[2]) Hoch erhaben über sie stellt er die nützlichen Beschäftigungen, die auf das Praktische gerichteten Geschäfte, die selbst noch als Erholungsmittel einen weit höheren Rang einnehmen als die ihm fast wertlos erscheinenden Spiele; »denn sich

---

das nur, daß man sie während der Kindheit ein soviel als möglich freies, selbsttätiges Leben führen lasse, dann kommt der Mut von selbst.« Educ. § 116.

[1]) Educ. § 126 und 127.

[2]) Der Standpunkt *Lockes* bezüglich der Spiele ist im wesentlichen auch der der Philanthropisten, nur mit dem Unterschiede, daß sie dieselben nicht auch wie *Locke* als Erziehungsmittel, sondern lediglich als Ausfluß des kindlichen Tätigkeitstriebes angesehen wissen wollen.

erholen heißt nicht etwa müßig sein, sondern dem ermatteten Teil durch Veränderung des Geschäftes Erleichterung schaffen. Handarbeiten, die irgend einen Nutzen haben, würden die beste Ergötzung und Erholung sein.«[1] »Die ernsthaften Geschäfte eines jungen Mannes sind seine Studien. Erholungen und Ergötzungen müssen körperliche Übungen sein, welche die Seele abspannen und die Gesundheit und Stärke aufrecht erhalten. Dies vermögen aber am besten Gartenbau, Landwirtschaft und allerlei Arbeit in Holz.«[2] Die Spiele, womit Leute von Stand und vornehmlich die Damen soviel Zeit verschwenden, sind *Locke* ein ganz klarer Beweis dafür, daß die Menschen nicht ganz müßig sein können und immer etwas zu tun haben müssen, aber eben deshalb empfiehlt er: »Man sollte die Zeiten der Erholung dergestalt zu ordnen suchen, daß dadurch derjenige Teil erleichtert und erfrischt würde, der vorher angestrengt und ermattet war, und daß doch etwas dadurch hervorgebracht würde, das außer dem gegenwärtigen Vergnügen und der Erleichterung auch einen Nutzen hätte, dessen man sich hernachmals erfreuen könnte.«[3] Bei allem Verständnis für den Geschäftigkeitstrieb des Kindes verlangt er: »Man sollte der Geschäftigkeit der Kinder allezeit eine Richtung auf solche Gegenstände geben, die ihnen nützlich werden können,«[4] und deshalb schlägt er Handarbeiten vor, welche nicht nur die Geschicklichkeit vermehren, sondern auch der Gesundheit zuträglich sind, besonders solche in freier Luft: »Bei diesen lassen sich die Vorteile für unsere Gesundheit und für die Ausbildung unserer Kräfte miteinander verbinden, und von solchen sollte man einige schickliche auswählen, um sie zur Erholung derjenigen zu machen, deren Hauptgeschäft der Bücherfleiß ist.« Wie eine völlige Absage an das Spiel aber klingen die Worte, die zugleich, jeder Poesie und jedes ästhetischen

---

[1]) Educ. § 206. — [2]) Educ. § 203. — [3]) Educ. § 207. — [4]) Educ. § 202.

Gehaltes bar, das Nützlichkeitsprinzip in der nacktesten und grobsinnigsten Form zum Ausdruck bringen, seine ganze Stellung den Spielen gegenüber auf das schönste charakterisieren: »Man hat noch sehr selten gesehen, daß einer Geld und Silberminen auf dem Parnaß entdeckt hat. Poeterei und Spiel, die gewöhnlich paarweise gehen, gleichen sich auch darin, daß sie selten einigen Vorteil bringen außer solchen Leuten, die so oft nichts haben, wovon sie leben könnten.« [1]) Für die Macht des Schönen und den Zauber der Poesie, der aus allen Worten *Jean Pauls* spricht, hat der kalt erwägende Engländer weder Sinn, noch Verständnis. Die Spiele sind gewissermaßen nur eine inhaltsleere Ausfüllung der Zeit, die besser hätte verwertet werden können, die durch sie nur auf eine ungeschickte Weise verdorben wird. [2]) Grundverschieden ist daher auch die Stellung, welche er dem Erzieher den Spielen gegenüber anweist von der, welche *Jean Paul* ihnen gegenüber einnimmt.

5. Ansichten über das Verhalten des Erziehers gegenüber den Spielen.

Dem von diesem aufgestellten Zweck der Spiele widerspricht es, ja, muß es geradezu grausam erscheinen, wenn der Erzieher auf eine einseitige Ausbildung der Kräfte, da er danach auch eine dementsprechend einseitige Auswahl der Spiele treffen müßte, das Hauptgewicht legen würde. Ihm widerspricht es aber auch zweitens, da die Auswahl und Aufeinanderfolge jener lediglich durch den Zufall bedingt ist, wenn er auch nur mit leiser Hand allseitig und allentwickelnd dieselbe herbeizuführen bestrebt wäre. [3]) In warmempfundener und hochpoetischer Sprache warnt *Jean Paul* daher vor dem rauhen Hineintappen in dieses zarte Befruchtstäuben der Kinderblumen, in dieses erste zarte Knospen und Aufblühen der jugendlichen Seelenkräfte, warnt er vor dem Selbstbetrug, den äußeren Zufall

---

[1]) Educ. § 174. — [2]) Educ. § 118. — [3]) Lev. § 47.

durch Mittel zu regeln, welche oft nur ein innerer, wenn auch engbegrenzter, zusammengewürfelt hat. Präziser spricht er diese Forderung aus mit den Worten: »Es regele und ordne der Lehrer nach den Arbeiten nur nicht auch wieder die Spiele! Überhaupt ist es besser, gar keine Spielordnung zu kennen und zu machen, als sie ängstlich zu halten.« [1]) Kein Spielkanon, freies Sichgewährenlassen der kindlichen Invidualität, freies Sichentfaltenlassen der kindlichen Seelenkräfte ohne fremdes Eingreifen ist sein Losungswort, und so tritt auch hier, wie überall in seiner Levana, seine Ehrfurcht vor der Heiligkeit der kindlichen Individualität dem Leser entgegen, spricht sich seine individualistische Pädagogik, sowie der Gedanke scharf aus, daß alle Erziehung nur bestehen kann in dem Befreien des inneren Kristalls von der umhüllenden Schlackenhülle, offenbart sich eine Psychologie, die den angeborenen Kräften und Anlagen eine große Rolle zuschreibt und jeden Zwang von sich abweist. Kann so der Erzieher nicht Gesetzgeber der Spiele sein, so kann seine Aufgabe einzig und allein nur darin bestehen, die Spiele zu markieren und zu beobachten. [2]) Denn nur bei diesem freien Sichgewährenlassen entfaltet sich vor seinen Augen die kindliche Natur in ihrer wahren Gestalt, kann er ihre Interessen, Neigungen, ihren Charakter, ihre ureigenste Individualität bis in ihre tiefsten Tiefen verfolgen, um auf diese Beobachtungen seine pädagogischen Maßnahmen zu gründen. — Es ist nicht nur der Rousseausche Standpunkt, den er hier einnimmt, sondern er befindet sich zum Teil auch in völliger Übereinstimmung mit *Herbart*, der sich gleichfalls gegen zu weitgehende Einschränkung und Hemmung der kind-

---

[1]) Lev. § 54.

[2]) Lev. § 48. Vergleiche dazu: *Schwarz*, Erziehungslehre III, 1. Abt. St. 202: »Es macht Unlust, wenn die Eltern oder Lehrer das machen wollen, was sie der Freiheit der Kinder überlassen sollten; ja selbst die angenehmsten Spiele der Kinder verlieren ihr Angenehmes, wenn sich die Erwachsenen zu viel einmischen.«

lichen Spiele erklärt, die unschuldigen Spiele der Jugend nicht durch rauhes Eingreifen und voreilige Forderung eines gesetzten Betragens verleidet und das spielende Treiben lange erhalten sehen will, indem man es nicht verkünstelt.[1]) Freilich ist diesem die jeweilig zu gewährende Freiheit immer nur eine bedingte. Nach ihm ist eben nicht alle Selbsttätigkeit wünschenswert, »sondern nur die rechte am rechten Platze.«[2]) Das Maß der zu erlaubenden Freiheit ist daher immer abhängig von gewissen mit seinem Erziehungsziele im Zusammenhang stehenden Voraussetzungen, oder ist beschränkt durch sich nötig machende Ergänzungen, welche in der Form anderer pädagogischer Maßnahmen hinzutreten. Damit ist aber seine Stellung den Spielen gegenüber durchaus keine asketische, etwa im Sinne der pietistischen Pädagogik. Fern von aller pessimistischen Stimmung, teilt er in diesem Punkte denselben Optimismus mit *Jean Paul*. Im Einverständnis mit demselben fordert er, daß für gute Laune, für heiteren Scherz die freie Äußerung unbedingt gestattet werden müsse, daß die Knabenjahre dem Zöglinge vergehen mögen unter beständigen Umtrieben augenblicklicher Lust, wenn auch hier wieder mit der Einschränkung, daß derselbe seiner Körperkraft, seiner Gesundheit, seiner Freiheit von Bedürfnissen und seiner inneren Haltung gewiß sei.[3]) In Übereinstimmung hiermit hält er auch die Gesellschaft des Lehrers beim Spiel nur unter schwer zu erfüllenden Bedingungen für ersprießlich, bei deren Nichtbeachtung sie mehr Schaden als Nutzen stiften würde: »Die Gesellschaft des Lehrers kann zwar sehr nützlich werden durch Erhaltung fortdauernder Tätigkeit, auch beim Spielen und des beständigen Frohsinns ohne Ungezwungenheit! Aber hier muß der Lehrer sehr vorbereitet und sehr gewandt sein, um durch mannigfaltige

---

[1]) 2. Bericht an Herrn von Steiger. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 71. — [3]) Umriß päd. Vorl. § 155. Über ästhetische Darstellung der Welt St. 211.

Unterhaltung alle Langweile zu verbannen. Dies würde mehr Vorbereitung kosten als aller Unterricht, dabei den Lehrer unendlich abspannen. Sonst schwächt der Umgang des Lehrers unendlich. Viele Arten von Entwicklung, Stärke, Kraft und Empfindung sind an sich nicht schädlich, würden es aber werden, wenn es nicht schiene, als ob der Lehrer davon nichts wisse.« [1]) So will auch er bis zu einem gewissen Grade freie Entfaltung der Individualität, und seine aufgestellten Bedingungen stehen dem Verlangen *Jean Pauls*, welches jede Anteilnahme des Lehrers ausschließt, nur um weniges nach. Führt aber bei jenem die Phantasie eine fast uneingeschränkte Herrschaft, so bedarf sie nach ihm der Leitung durch methodisches Eingreifen. Sie ist ihm Reichtum; »ihn wirft man nicht weg. So auch soll man der Phantasie nicht herrisch den Flügel rupfen, nicht ihre Atmosphäre, die natürliche, gesunde Heiterkeit durch unnützen Druck und Zwang vergiften: aber die Phantasie bedarf der Leitung, und die Begierden bedürfen eines Gegengewichtes. Beides leistet ein geschärftes Aufmerken auf die Dinge, wie sie sind, das heißt bei den Knaben zunächst: ein geschärftes Schauen auf die Dinge, wie sie gesehen werden.« [2]) Was jener durch freie Entwicklung zu erreichen hofft, erfordert hier methodisches Zurechtlegen, anstrengende und ergänzende Arbeit, erheischt ein Eingreifen des Erziehers. Wie jener will auch er die Spiele nicht gewaltsam und voreilig endigen, aber bei seinem engeren Begriffe derselben sind die vorzugsweise durch sie in Anspruch genommenen Geistestätigkeiten dadurch zu ergänzen, »daß der Erzieher zugleich die Denkkraft in Tätigkeit setzt, ihr eine Lebhaftigkeit, Schnelle, Dauer und Mannigfaltigkeit der Vorstellungen verschafft, von der er sich nachher ein entschiedenes Übergewicht versprechen kann.« [3]) Weiter entfernt er sich jedoch von

---

[1]) 2. Bericht an Herrn von Steiger St. 31—32. — [2]) Pestalozzis Idee eines ABC der Anschauung St. 88. — [3]) 2. Bericht an Herrn von Steiger.

dessen Ansichten, wenn er sich, wenn auch nur unter gewissen Bedingungen, Eingriffe in den Spielbetrieb selbst erlaubt. »Selbstgewählte Beschäftigungen haben zwar, wenn alle anderen Interessen sich gleich bleiben, immer den Vorzug; allein selten weiß die Jugend sich hinreichend und anhaltend zu beschäftigen. Bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu tun, sichern daher die Ordnung besser als regellos spielen, welches in Langeweile zu endigen pflegt. Um dieser vorzubeugen, ist es daher wünschenswert, daß Erwachsene, welche Geduld genug besitzen, wenn nicht immer, doch häufig jugendlichen Spielen nachhelfen, Bilder erklären, erzählen und sich wieder erzählen lassen.«[1]) Ist *Jean Paul* zeitweiliges Vorkommen von Langeweile im Interesse des späteren Lebens, aus dem dieselbe nie völlig wegbleibt, sogar erwünscht, sucht ihr *Herbart* durch Eingreifen vorzubeugen. Ähnlich hält er auch schon bei den ersten Spielen der Kinder eine gewisse Hut seitens der Mütter für nötig, um ihnen den Frieden und die Heiterkeit der Kindheit lange zu bewahren, um allen Streit von ihnen fern zu halten;[2]) und auch mit den »Gassenwunden« *Jean Pauls* kann er sich nicht ohne weiteres einverstanden erklären. Alle derartigen Treibereien erscheinen ihm mehr als ein Ausfluß der nicht von selbst sittlichen Triebe des Menschen. Sein Zögling soll darum ein mehr gesittetes Verhalten annehmen, »denn wie könnte ich zum Beispiel die Raufereien auf dem Kirchhof länger dulden, nachdem ich einmal vor falschem Ehrgeiz, Zorn, Schadenfreude gewarnt, Liebe zu allen Menschen, edelmütiges Verzeihen, Verachtung aller niedrigen Vergnügen gepredigt hatte?«[3]) Infolge der Erbsünde, deren Einfluß für ihn eine feststehende Tatsache ist, vermag er nicht, das ganze Tun des Kindes mit dem nur Gutes erblickenden Auge *Jean Pauls* anzusehen. Sittliche Gegenwirkungen, intellektuelle

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 47. — [2]) Aphorismen 200. — [3]) 2. Bericht an Herrn von Steiger.

Ergänzungen sind vielfach notwendig, wenn er auch sonst mit derselben Ehrfucht, mit demselben Ernste wie jener an das Kind herantritt und fordert: »Niemand darf ein Kind als sein Spielzeug behandeln.«[1]) — Mit diesen letzteren Maßnahmen bildet *Herbart* einen Übergang von dem Verhalten *Jean Pauls* den Spielen gegenüber zu dem *Lockes*, der durch dasselbe zur Inkonsequenz, ja sogar zum Widerspruch getrieben wird. Wie sich in seiner ganzen Pädagogik vielfach zwei Anschauungsweisen, die des Naturverehrers und Utilitaristen kreuzen, so liegen dieselben auch hier miteinander im Kampfe und ringen um die Vorherrschaft. Jene stellt sich zum Teil ganz auf den Boden von *Jean Paul* und *Herbart* und verlangt möglichste Freiheit und Uneingeschränktheit der kindlichen Spiele, oder doch eine möglichst milde und rücksichtsvolle Beurteilung derselben: »Man muß ihnen die kleinen Possierlichkeiten und Kindereien ihres Alters zugute halten und sie nicht zu bemerken scheinen.«[2]) »Man muß ihnen nicht wehren, Kinder zu sein, oder zu spielen und zu handeln nach kindischer Weise; aber man muß ihnen wehren, unrecht zu handeln: jede andere Freiheit muß ihnen verstattet sein.«[3]) Mancher falschen Behandlungsweise, mancher verkehrten Belohnung und Strafe würden die Kinder enthoben sein bei Beherzigung der Mahnung; denn ihre Entwicklung führt sie von selbst ohne jedes Zutun seitens der Erziehung über diesen Standpunkt hinaus.[4])

Freilich die Umgebung, die gesellschaftliche

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 199. — [2]) Educ. § 80. — [3]) Educ. § 69.

[4]) »Wenn man nur die wahre Behandlungsart der Kinder anwenden wollte, so wird man nicht nötig haben, von den gewöhnlichen Belohnungen und Strafen — wie sie eben seine Zeit in völliger Nichtbeachtung der gerechten Forderungen der kindlichen Natur anwandte — soviel Gebrauch zu machen, wie man sich fälschlich einbildet und wie fast allgemein eingeführt ist; denn alle ihre unschuldigen Possierlichkeiten, Spielereien und kindischen Handlungen müssen ihnen durchaus frei und uneingeschränkt gelassen werden, soviel, als mit der schuldigen Achtung gegen die gegenwärtig Erwachsenen bestehen kann und zwar im vollsten Maße. Wenn, wie geschehen sollte,

Konvenienz, das schickliche und wohlanständige Betragen spielen auch hier schon herein. Der Wille des Vaters, der Mutter schwebt über den kindlichen Spielen und steckt, wenn auch nicht ihrem Wesen, so doch ihrem Betriebe gewisse Schranken und Grenzen: »Wenn etwa das Geräusch und der Lärm ihrer Spiele sich mit der Zeit, oder mit dem Orte, oder der Gesellschaft, in der sie sind, nicht verträgt, so wird ein Blick, oder ein Wort vom Vater oder der Mutter, wofern sich diese das nötige Ansehen zu verschaffen gewußt haben, hinreichen, sie entweder zu entfernen, oder für diesmal zur Ruhe zu verweisen.« [1]) Schroffer in das Wesen der kindlichen Spiele greift aber der Utilitarist *Locke* ein, der dann seinem Naturprinzipe selbst untreu wird und sich mit seiner Auffassung in völligen Gegensatz zu der Ansicht des Naturverehrers stellt. Im Interesse des Lernens, wie überhaupt nützlicher Beschäftigungen, um etwa vorhandene Trägheit zu überwinden und um das schon verleidete Buch wieder angenehm zu machen, schreitet derselbe zu einer zwangsweisen Verwertung des Spieles, erniedrigt es zum Geschäft, benutzt es als Kunstgriff und methodisches Hilfsmittel und wendet den härtesten Zwang beim indirekten Verfahren, einem pädagogisch stets bedenklich erscheinenden Mittel, an. Bis zur Übersättigung, ja selbst bis zum Ekel am Lieblingsspiele soll das Kind getrieben werden; Charakter und Wesen des Spieles, die Natur des Kindes müssen sich die drückendste Tyrannei gefallen lassen. Durch solche Vergewaltigung des Spiels hofft *Locke*, dem Kinde Lust und Liebe zum Lernen, zum Lesen und Schreiben einzuflößen.[2]) Gegen alle Neigungen der kind-

---

dieselben bloß der Zeit, ihrem Nachahmungstriebe und den reiferen Jahren zu heilen überlassen würden, so wären die Kinder vieler verkehrter und unnützer Strafe überhoben.«

[1]) Educ. § 63.

[2]) »Ihr müßt veranstalten, daß das, was sie tun sollen, eine Erholung für sie werde und nicht ein Geschäft.« Vergl. dazu die richtige Bemerkung *Campes*: »Nicht gerade eine Erholung, sondern auch

lichen Natur strebt er eine förmliche Organisation dieses Verfahrens an, will es zur Sitte, zur Regel im Haus erhoben haben: »Und wenn unter einer kleinen Gesellschaft von Kindern erst das älteste so angeleitet und dies zur Sitte des Hauses gemacht würde, so müßte es ebenso unmöglich werden, sie von dem einen abzuhalten, als es gemeiniglich wird, sie vor dem andern zu verwahren.«

---

ein Geschäft, aber ein interessantes, ein angenehmes Geschäft. Eigentliche Erholung verlangen Kinder höchst selten. Sie wollen vielmehr unaufhörlich beschäftigt sein, aber auf ihre eigene, nicht auf unsere Weise. Die Kunst ist, sie auf ihre Weise zweckmäßig und nützlich zu beschäftigen.« Revisionswerk Bd. IX, § 129. »Das Mittel, dies zu tun, ohne daß sie gewahr werden, daß ihr die Hand im Spiele habt, ist folgendes: Macht, daß sie dessen, was sie eurer Absicht nach vermeiden sollen, überdrüssig werden dadurch, daß ihr es ihnen auferlegt und unter dem einen oder andern Vorwand sie es solange tun laßt, bis es ihnen zuwider geworden. Z. E. euer Sohn spielt mit dem Kreisel und verfolgt dieses Spiel zu eifrig, heißt ihn täglich einige Stunden damit spielen und seht darauf, daß er es wirklich tue; so werdet ihr sehen, er wird es bald müde werden und sehr geneigt sein, davon abzulassen. Wenn ihr auf diese Weise die Erholung, welche ihr mißbilligt, ihm zum Geschäft macht, so wird er von selbst zu denjenigen Dingen greifen, die ihr von ihm getan wissen wollt, vornehmlich, wenn sie ihm als Belohnungen gestellt werden dafür, daß er ein ihm aufgegebenes Spiel eine bestimmte Zeitlang wirklich getrieben hat.« Vergl. *Campe*: »Und vorausgesetzt, daß man ihm diese bloßen Geschäfte wirklich angenehm zu machen weiß; denn laßt das Kind sich noch so sehr mit Biskuits überladen; es wird des Biskuits freilich dadurch überdrüssig werden, aber den Rhabarber deshalb um nichts lieber haben als vorher.« »Denn wenn ihr ihm alle Tage befehlt, seinen Kreisel zu peitschen, solange bis er dessen hinreichend satt geworden, meint ihr nicht, daß er von selbst eifrig nach seinem Buche greifen und daß er darnach verlangen werde, wenn ihr es ihm als Belohnung versprecht dafür, daß er seinen Kreisel wieder in der ganzen dazu ausgesetzten Zeit weidlich gepeitscht hat?« Vergl. *Campe* und *Resewitz*: »Das wohl nicht, aber er wird eifrig nach einem andern Spiel greifen; es müßte denn sein, daß ihr ihm das Buch ebenso angenehm als ein anderes Spiel zu machen wüßtet.« »Kinder, die man so behandelte und vor den schlimmen Beispielen anderer verwahrte, würden, glaube ich, mit ebensoviel Ernst und Lust lesen und schreiben und, was man sonst will, lernen, als andere mit ihren gewöhnlichen Spielen beschäftigt sind.« Educ. § 129.

Wie hier das Spiel sich ganz nach den Absichten des Erziehers zu regeln hat, wie es auf Kommando betrieben wird und seinen Charakter geradezu in sein Gegenteil verkehrt, wie dem Erzieher jedes Eingreifen gestattet ist, so nicht minder, wenn es sich darum handelt, die Kinder überhaupt dahin zu bringen, daß sie ihre Erholungszeiten nur durch nützliche Beschäftigung ausfüllen.[1] Als ein notwendiges Übel besteht nur für die niederste Stufe der Ausbildung Freiheit im Spiel; im Interesse nützlicher Beschäftigungen aber sind dieselben bei fortgeschrittenem Standpunkte gewaltsam und zwangsweise einzuschränken. Um seinem Utilitarismus zu frönen, kämpft *Locke* mit Gewalt gegen eine in der Natur des Kindes tiefbegründete Erscheinung an, will sie gleichsam durch sich selbst vernichten, durch Übersättigung, durch Ekel. Der gleiche Gewaltakt vollzieht sich an der kindlichen Natur, die er

---

[1]) »Man muß dafür sorgen, daß sie das, was ihnen vorteilhaft ist, allemal mit Vergnügen tun, und ehe sie noch des einen müde werden, muß man schon ihre Aufmerksamkeit auf ein anderes nützliches Geschäft zu leiten suchen. Wenn sie aber noch nicht auf der Stufe der Ausbildung stehen, daß ihnen eine nützliche Beschäftigung zur Erholung werden kann, so muß man sie den Spielereien und ihren kindischen Phantasien überlassen. Man sollte sie dadurch von denselben entwöhnen, daß man sie bis zum Ekel ihnen nachhängen ließ; aber von nützlichen Beschäftigungen, die man ihnen anweist, sollte man allemal sie abbrechen heißen, solange ihre Neigung dazu noch fortdauert, wenigstens sollte man sie ja unterlassen, bevor sie ihrer müde und gänzlich überdrüssig werden, damit sie ein anderes Mal daran gehen, als ginge es zu einer ihrer Vergnügungen; denn ihr müßt ja nicht eher glauben, sie auf den rechten Weg gebracht zu haben, bis sie in der Übung dessen, was gut und lobenswert ist, Vergnügen finden, und bis die Abwechslung nützlicher Übungen für den Körper und für die Seele ihnen das Leben angenehm und zu einer Kette von Erholungen machen, wo der ermüdete Teil immer abgelöst und durch einen andern ersetzt wird, und wenn man so glücklich gewesen ist, soviel wahres Leben in sie zu bringen, so mag man frei mit ihnen reden über das, was sie am meisten ergötzt und sie darauf leiten, oder sie ihrem Hange darnach überlassen.« Educ. § 108.

doch anderseits geschont wissen will, bei seiner zwangsweisen Verwertung des Spiels zum Überwinden der Trägheit. Anstatt die durch das Spiel entdeckten Neigungen des Zöglings, sowie jenes selber als Anknüpfungspunkt für den Unterricht zu benützen, greift er zu demselben unpsychologischen und pädagogisch verfehlten Mittel, das Spiel zu tyrannisieren. Es ist eine gewöhnliche Erscheinung, daß viele Kinder ihr Spiel dem Buche vorziehen. Hat nun hier der Erzieher durch den Eifer, womit ein solcher Zögling sein Spiel betreibt, die Überzeugung gewonnen, daß jene Trägheit, wie sie *Locke* bezeichnet, kein Fehler der Gemütsart ist,[1]) muß er versuchen, ihn davon zu heilen. Sobald aber alle Heilungs- wie Aufklärungsversuche, alle Belehrungen über seine Torheit und Zeitverschwendung, alle Vorstellungen darüber, daß ein solcher Mann wie der Erzieher auf diese Weise nur seine Zeit mit ihm verderbe, nichts fruchten, bleibt für *Locke* als Radikalmittel nur das eine: »Setzt ihn wirklich hin an sein geliebtes Spiel und haltet ihn ernstlich dazu an, daß er es spiele vom Morgen bis an den Abend, bis er sich völlig damit überladen hat und wünscht, um jeden Preis es nur auf einige Stunden gegen sein Buch zu vertauschen. Aber wenn ihr wollt, daß er auf diese Weise mit seinem Spiel beschäftigt sei, so müßt ihr selbst darauf sehen, oder wenigstens jemand bestellen, der darauf sehe, daß er wirklich unablässig damit beschäftigt sei, und es muß ihm nicht erlaubt sein, auch bei diesem Spiel müßig zu sitzen.« [2]) Ist hier die Abneigung des Schülers gegen sein Buch eine ursprüngliche, so kann ihm dasselbe aber auch durch Mißverstand und

---

[1]) Vergl. dazu *Campe* und *Gedike*: »Trägheit bei Kindern rührt entweder von körperlicher Schwäche, oder von Verwöhnung her. Im ersten Falle muß man sie körperlich zu stärken suchen; in beiden Fällen aber muß man ihnen viel Anlaß und Gelegenheit geben, sich auf eine ihnen angenehme Weise zu beschäftigen, besonders durch lebhafte Spiele und Handarbeit in freier Luft.«

[2]) Educ. § 124.

ungeschicktes Verfahren erst zuwider gemacht worden sein. Ist dies der Fall, so ist die Kur — und damit erfährt das zwangsweise Eingreifen in das Wesen des Spiels die letzte und höchste Steigerung — an einem anderen Ende anzufangen: »Die Bemühungen, es ihm in ein Spiel zu verwandeln, würden alsdann zu spät kommen. Ihr müßt also einen ganz andern Weg einschlagen. Bemerkt nämlich, welches Spiel er am meisten liebt, haltet ihn zu diesem Spiel an und laßt ihn den Tag über soviel spielen — nicht als wenn ihr es ihm zur Strafe auflegtet — sondern als wenn das ein Geschäft wäre, das ihr ihm auftrügt. Ich müßte mich sehr irren, oder dies wird ihm in wenig Tagen sein liebstes Spiel so zuwider machen, daß er lieber nach seinem Buche, oder nach jedem anderen Dinge greift, und vornehmlich, wenn er sich dadurch zum Teil von dem Spiele losmachen kann, das man ihm zum Geschäft gemacht hat und er einen Teil der dazu bestimmt gewesenen Zeit auf sein Buch oder eine anderweitig wirklich nützliche Übung verwenden kann. Wenigstens halte ich dies für eine bessere Heilungsart, als daß man von dem Verbot, welches gewöhnlich nur die Begierde reizt, oder irgend einem andern Strafmittel Gebrauch mache, um dem Übel abzuhelfen; denn wenn ihr einmal seinen Appetit überfüllt habt, welches ihr in allen Dingen außer dem Essen und Trinken tun könnt, und ihn mit dem Genuß einer Sache, die er meiden soll, überladen, so habt ihr eine Abneigung dagegen in die Grundtriebe seiner Seele gepflanzt, und ihr dürft nachher nicht sehr fürchten, daß er nach derselben Sache noch einmal lüstern werde.« [1])

---

[1]) Educ. § 128. Vergl. dazu *Campe*, *Resewitz*, *Gedike:* »Ich hoffe, daß der Verfasser hier ganz junge Kinder im Auge hat, denen man, wenn sie nun einmal dem Willen der Natur zuwider auch schon schulmäßig unterrichtet werden sollen, das ihnen unnatürliche Lernen nicht leicht zu sehr versüßen kann. Für ältere Knaben hingegen und Jünglinge soll das Lernen allerdings zum Geschäft und nicht zu einem widrigen, sondern zu einem angenehmen Geschäft gemacht werden. — Diese Kur hilft immer nur für den Augenblick und er-

Klarer als durch seine eignen Worte kann aber kaum der Widerspruch *Lockes* zum Ausdruck kommen: die nach seiner Ansicht in der Natur des Kindes tief begründeten und als Naturnotwendigkeiten von ihm bezeichneten Spiele will er, wenn es gilt, ausrotten durch Abneigung gegen diesen Naturtrieb, welche er in andere Grundtriebe derselben Seele einpflanzt. Unbekümmert um diesen, die kindliche Natur negierenden und auf falschen psychologischen Voraussetzungen fußenden Widerspruch, hat er zu seinem Verfahren unbedingtes Vertrauen: »Man heiße ein Kind alle Tage zu einer bestimmten Zeit seinen Kreisel treiben, es mag dazu aufgelegt sein oder nicht, man fordere von ihm als eine Pflicht, daß es täglich soviel Vormittagsstunden und soviel Nachmittagsstunden dabei zubringe und gebe acht, ob nicht das Kind auf diese Weise bald eines jeden Spiels müde werden wird.« Diese Beschäftigung trägt aber nur noch den Namen des Spiels, ist ihrem Wesen nach nichts weniger als ein solches. Es ist methodisch geordnete Arbeit, welche auch das Kind als solche empfindet. *Lockes* ganze Stellung den Spielen gegenüber steht wohl im Einklang mit seiner Wertschätzung derselben, bleibt aber ein unlösbarer Widerspruch zu seiner Auffassung vom Wesen derselben, welche sowohl bei *Jean Paul*, als auch bei *Herbart* dem Erzieher sein Verhalten vorzeichnet.

6. Ansichten über Wesen, Art und Beschaffenheit der Spielsachen.

Diese ihre Ansichten über das Wesen der Spiele, sowie ihre Wertschätzung derselben erklären zum guten Teil

---

zeugt keine Neigung für das Lernen. Besser ist es, den Unterricht recht interessant zu machen teils durch die Gegenstände, teils durch die Art und Weise, durch die Methode. Überhaupt bin ich nicht für künstliche Spielereien, die natürlichen, die in den Dingen selbst liegen, sind ohnstreitig die besten. Es gehört nur immer ein gutes Auge dazu, um sie zu finden, und eine geschickte Hand, um sie hervorzuziehen und wirksam zu machen.«

aber auch die Anforderungen, welche die drei Pädagogen an das Wesen, die Art und Beschaffenheit der zu verwendenden Spielsachen stellen. — Bei der ungemein hohen Wichtigkeit, welche *Jean Paul* der Phantasie zuschreibt, sind ihm die Spielsachen an und für sich vollständig gleichgültig. Das eigentlich belebende Element der Spiele bildet die kindliche Phantasie.[1]) Obgleich äußerlich mit Spielsachen beschäftigt, ist das ganze erste Spiel durchweg ein solches des kindlichen Geistes mit sich selber. Er bildet das Zentrum, von dem alles Leben ausgeht, und von dem aus das Kind seine phantasievolle Welt sich aufbaut. Sind selbst bei Erwachsenen, sofern bloßes Einbildglück entscheidet, die Sachen an und für sich gleichgültig, so noch mehr bei Kindern, vor deren wundertätigen Phantasie jeder Aaronsstecken Blüten treibt, die jeden Busch als Wald erscheinen läßt und den kindlichen Himmel hervorzaubert, in welchem die Wanzen wohlriechend sind und Luther ein Lamm bildet. Sie überträgt die Wirklichkeit auf das Jenseits und baut den kindlichen Himmel auf, in welchem der Vater Gott der Vater und die Mutter die Mutter Gottes ist.[2]) Mächtiger noch als im Jünglings- wirkt die Phantasie im Kindesalter, welches *Jean Paul* daher in Parallele setzt zu der Kindheit eines jeden Volkes, das sich in diesem Zustande seine Götter schafft und nur durch Dichtkunst redet. Die Phantasie hat nun aber zur Folge, daß sich das frohe Wesen des Kindes belebend nur mit Leben umringt. Da bei ihm nicht wie beim Tiere der Körper, sondern die Seele spielt, so sind ihm Tod und Totes unverständliche Begriffe; daher sind die Spielsachen für dasselbe keine toten, sondern lebendige Wesen, und ist ihm eine Puppe ebensosehr ein Mensch als einem Weibe eine erwachsene. Mit anderen Worten drückt *Jean Paul* diesen Gedanken aus. »Den Kindern eigentümlich ist

---

[1]) Vergl. dazu *Erdmann*: Psychologische Briefe, 4. Auflage, Leipzig 1868, St. 236—237. — [2]) Levana § 49.

die Belebung alles Unbelebten,« oder: »Für Kinder sind Puppen fast so groß und schön wie Kinder für uns.«[1]) Von dieser belebenden Tätigkeit seiner Phantasie legen besonders auch die bildlichen Ausdrücke des Kindes beredtes Zeugnis ab. Alle seine ureigensten Empfindungen und Gefühle verlegt es in die außersubjektiven Gegenstände seiner Umgebung und läßt sie dasselbe denken, tun und fühlen wie sich selbst. Daher ist ihm jedes Wort heiliger Ernst, und daher auch die ernste Auffassung der kindlichen Spiele bei *Jean Paul.* Da nun aber die Phantasie das eigentlich belebende Element der kindlichen Spiele bildet, drängt sich von selbst die Frage auf: »Wie müssen die Spielsachen beschaffen sein, um ihr freien Spielraum zu gewähren?« An reicher Wirklichkeit — eines seiner goldenen Worte — verwelkt und verarmt die Phantasie. Darum seien die Spielsachen einfach, der Flachsrocken, das bloße Material, welches die kindliche Phantasie zu bunten Gewändern verweben kann. Reicht ihnen die Eier nicht bunt und mit Gestalten übermalt, sondern weiß, so werden sie sich aus dem Inneren die bunten Gefieder schon von selbst ausbrüten! Das Kind gewinnt die Spielsachen, welche seiner Phantasie und seinem Tätigkeitstriebe reichlich Nahrung bieten, lieber als künstlerisch vollendete, bei denen ihm nichts zu tun übrig bleibt. Es zieht den angeputzten Stiefelknecht des Vaters und eine bis aufs Holz heruntergekommene Puppe vielfach dem Urbild Bertuchscher Abbilder vor und hängt einer unscheinbaren Adamsrippe leichter Menschenglieder und Putzgewänder um, als beides einer Puppe, die nichts zu bessern übrig läßt und bloß der Eitelkeit des Kindes, wie der Eltern frönt. Lakonisch verzeichnet *Jean Paul* daher auch im Tagebuch über seine Kinder: »Nach der schönsten Puppe Stiefelknecht als Puppe.«[2]) Doch auch

---

[1]) Palingenesien Tl. 42, St. 103.

[2]) Mitteilungen aus des Dichters ungedrucktem Nachlasse. Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht 1882, No. 1 und 2.

in der Menge der dargebotenen Spielsachen ist Sparsamkeit am Platze. Bei den Kindern spielt ein Spielzeug oft alle Rollen, so wie sie es gerade begehren. Darum umringt eure Kinder nicht wie Fürstenkinder mit einer Kleinwelt des Drechslers, deren Phantasie dadurch schon im Keime erstickt wird, und denen auf diese Weise der edelste Genuß und der höchste Gewinn am Spiele geraubt werden! So fordert *Jean Paul* Einfachheit der einzelnen Spielsachen, Zweckmäßigkeit derselben in Bezug auf die Selbsttätigkeit und Mäßigkeit hinsichtlich der dargebotenen Menge derselben, um die Kinder selbst zu Einfachheit, Mäßigkeit und Selbsttätigkeit zu erziehen und sie zu bewahren vor einem anspruchsvollen, eitlen, zerfahrenen und flatterhaften Wesen. Was *Jean Paul* gibt, sind treffliche und beherzigenswerte praktische Anweisungen, die der scharf beobachtende Psycholog so ganz aus der Erfahrung genommen hat. Die Auswahl der Spielsachen hat sich der geistigen Individualität des Kindes anzupassen. Dieselben müssen so beschaffen sein, daß sie deren Eigenart gerecht werden und dieselbe fördern, das ist das Grundmotiv, welches ihn leitet auch bei seinen Anweisungen über einzelne der Spielsachen.[1]) Dieselbe Phantasie, welche den Blättern die Farbe aufträgt, zieht sie ihnen auch aus; dieselbe Putzjungfer kleidet an, aber auch aus, und so gibt es für Kinder kein ewiges Spiel und Spielzeug. Ästhetische Gesichtspunkte aber fordern, ein entkleidetes Spielzeug nicht lange dem sinnlichen Auge des Kindes darzubieten, sondern es einzusperren; denn nur zu leicht stellt sich sonst demselben gegenüber eine gewisse gleichgültige Geringschätzung und Teilnahmlosigkeit ein, welche auch dem poetischen Beseelen die Flügel beschneidet. Nach längerer Zeit wird das abgeschiedene Stück von selbst wieder gewürdigt werden. Dabei ist nicht jedes Spielzeug für die Kinder an seinem Platze. Die rechten Bilderbücher für dieselben bestehen nicht in

---

[1]) Levana § 50.

einer Folge unbekannter Tiere und Pflanzen, denen nur ein gelehrtes Auge die Unterschiede abzugewinnen vermag, sondern in historischen Stücken, welche Handlungen von Tieren oder Menschen aus dem Kinderkreise vorführen. Später mag sich die Lebensgalerie zu geschichtlichen Gruppen erheben, zu einem Joseph unter seinen ihn verkaufenden, oder ihn wiedererkennenden Brüdern, zu Hektors Abschied von Weib und Kind und ähnlichen. Die kindliche Psychologie und Ästhetik machen andere Gesichtspunkte geltend als bei Erwachsenen. Ihnen geht noch ab das Vermögen der scharfen Unterscheidung der feineren Farbentöne, wohl aber haben sie Sinn für den historischen Zusammenhang. Das Nacheinander fällt dem kindlichen Fassungsvermögen leichter als das kausallose Nebeneinander, dem es nicht die genügenden apperzipierenden Vorstellungen entgegenbringt. Handlungen üben einen weit höheren Reiz auf das kindliche Gemüt und die kindliche Phantasie aus, entsprechen seinem starken Individualisierungstriebe mehr als einzelne Sachen, mit denen es nicht viel anzugeben weiß. Farben sind überhaupt nur für ein- und zweijährige Kinder am Platze, welche noch dieses Stachels bedürfen; für größere Kinder sind nur Zeichnungen, nicht Gemälde vonnöten. Farben gleichen den Reichtümern des Spielzeugs, beeinträchtigen durch ihre Wirklichkeit die Schöpfungskraft und engen die Phantasie ein. Jedes Spielzeug muß vielmehr — und diese Grundforderung klingt aus allen Anweisungen *Jean Pauls* hervor — der kindlichen Phantasie und Selbsttätigkeit freien Spielraum lassen. Dieser Forderung widerspricht es aber, wenn ein Spielzeug, wie etwa ein Bergwerk, schon durch Anschauen vollendet dem Kinde dargeboten wird; dasselbe tauge vielmehr nur zu einem Arbeitszeug, das wie der Baukasten ein ewiges Umgestalten, eine reiche Veränderung und Abwechslung zuläßt; denn nur so können die geistigen Anlagen die reichste Betätigung finden. Der kindlichen Eigentümlichkeit zuliebe ist dabei auch Kleinheit der Bilder immer

besser als Größe; denn Kinder messen mit ihrer kurzen Elle und messen überall so leicht Riesen heraus. Sollen sie daher die Welt in ihrer wahren Gestalt erkennen, muß ihnen dieselbe im verjüngten Maßstabe vorgeführt werden. Die besten Spielzeuge für die ersten Jahre, welche allen Anforderungen genügen und außerdem den Vorzug des Wohlfeilen, Nachhaltenden und Angemessenen an die Geschlechter besitzen, sind für Knaben Sand, für Mädchen Wasser.[1]) Wie bei unkultivierten Naturvölkern überwiegt auch beim Kinde ursprünglich der Stoff über die Form, zu welcher es sich erst emporringen muß; und so hat sich auch das erste Spielzeug dem Stoffbedürfnis anzupassen. Sand und Wasser aber bieten einen Stoff, der die vielgestaltigste Verwendung und Handhabung zuläßt und damit auch dem kindlichen freien Ideenspiel und Gedankenwechsel nicht nur entgegenkommt, sondern beides auch zu beleben vermag.[2]) Eben darum ist es Unsinn, den Kindern immer nur die kompliziertesten und teuersten Spielsachen zu kaufen!

Ähnlich wie *Jean Paul*, ohne jedoch liebevoll wie dieser auf einzelne Anweisungen einzugehen und auch dem Kleinsten und Unscheinbarsten nachzuhängen, fordert *Herbart* Mäßigkeit und Sparsamkeit, Einfachheit und Anspruchslosigkeit bei den Spielsachen.[3]) Dieselben sollen

---

[1]) Vergl. *Schwarz*, Erziehungslehre II, St. 503: »Alle diejenigen Spielsachen, welche das Kind schonen und erhalten soll, taugen zu nichts, als daß sie das Kind, zu Reflexionen nötigen, es verdrießlich machen, ihm Verweise zuziehen, oder daß sie ihm wohl gar Liebe zum Besitz einflößen. Sie sind lästiger Quark, weg damit! Gebt den Kindern dafür Freiheit in einer geräumigen Stube oder draußen und laßt sie Hölzchen, Steinchen und dergleichen zusammentragen, allerlei Sachen und den Knaben und Mädchen das finden, was jedem zu seinem Gebrauch gefällt.«

[2]) Vergleiche hierzu *Schiller*, 27. Brief über ästhetische Erziehung, mit dem *Jean Paul* in gewisser Hinsicht übereinstimmt.

[3]) »Das Verwöhnen durch häufige, unnötige Genüsse stumpft die Empfindlichkeit ab und erschöpft eine Menge kleiner Hilfsmittel der Zucht, von denen bei nicht verwöhnten Kindern Gebrauch gemacht werden kann; denn es bedarf nur wenig Kunst, auf mannigfaltige

auch bei ihm der Betätigung der freien Phantasie keinen Abbruch tun, und deshalb fordert er hauptsächlich bewegliche Spielwaren, da gerade diese, und selbst die unbedeutendsten, einen überaus reichen Wechsel von Vorstellungen und Verknüpfungen derselben veranlassen und damit der Selbsttätigkeit des Kindes die beste Nahrung bieten.[1])

Einen Schritt weiter noch als *Jean Paul* und *Herbart* geht in diesem Punkte *Locke.* Auch ihm sind die Spielsachen an und für sich völlig gleichgültig: »Kinder finden in Dingen, die sie tun, solange sie ihrem Alter angemessen sind, wenig Unterschied, wenn sie nur irgend etwas tun. Kinder wünschen nichts weiter, als beschäftigt zu sein und zwar in Dingen, die sie selbst zu wählen glauben, und deren Gestattung sie als eine Gunstbezeigung von den Eltern und Erziehern aufnehmen.« Doch mißt er denselben, sowie hierbei zu beobachtenden Kleinigkeiten die größte Wichtigkeit bei um der Folgen willen, die sie für die Zukunft haben, des Einflusses wegen, den sie auf die Kindesseele ausüben. Wie *Jean Paul* räumt auch er den Spielsachen einen Einfluß auf die Zukunft des Zöglings ein, nur sind die Gründe hierfür nicht wie bei jenem psychologisch-ethischer Natur, sondern von ökonomischer, praktischer, haushälterischer Art. Seine Forderungen sind bedingt durch die Rücksichtnahme auf die nützlichen Eigenschaften, welche für den späteren Mann bei ihrer Beachtung daraus entstehen können. Trotz dieser verschiedenen Begründung gelangt er aber zu denselben praktischen Winken und Vorschlägen wie jener; denn auch sie sind, hier wie dort, ganz aus der Erfahrung geschöpft: Kinder lieben Abwechslung, schon deshalb sind

Art zu erfreuen, wenn große Mäßigkeit die tägliche Gewohnheit ist; aber man muß auch eine Art von Sparsamkeit beobachten, um mit wenig viel auszurichten, denn je mehr freieres Phantasieren, desto größerer Gewinn, desto weniger Bedenklichkeit.« Umriß päd. Vorl. § 156.

[1]) Umriß päd. Vorl. § 22.

verschiedenerlei Spielsachen für sie notwendig; allein sie dürfen über dieselben nicht frei schalten und walten können. Eltern und Erzieher müssen sie in Verwahrung haben, und dem Kinde darf nie mehr als ein Stück auf einmal verabreicht werden, ja nicht einmal ein neues darf ihm gestattet werden, solange das alte nicht zurückgegeben ist. Auf diese Weise wird von früher Jugend an Sorge getragen, daß die Kinder sorgsam und achtsam werden, wird verhindert, daß sie zu Verlierern, Verderbern und Verschwendern gemacht werden; denn jeder überflüssige Vorrat, noch dazu in eigner Verwahrung, macht dieselben mutwillig und sorglos, wird ihnen eine frühe Anleitung zur Verschwendung, lehrt ihnen nicht die geringste Schonung ihrer Sachen. Obgleich aber verschiedenerlei Spielsachen notwendig sind, dürfen doch den Kindern keine gekauft werden. Dadurch wird einer zu großen Mannigfaltigkeit, mit welcher sie nicht selten überladen werden, am besten vorgebeugt und wird gleichzeitig verhindert, »nach Überfluß und immer neuer Abwechslung zu verlangen, unruhig und mißmutig zu sein, immer die Hand nach Mehreren auszustrecken, ohne eigentlich zu wissen was und niemals mit dem zufrieden zu sein, was sie besitzen.« [1]) Selbstgenügsamkeit, Zufriedenheit, Bewahrung vor Flattersinn und Begehrlichkeit müssen schon durch die ersten Spiele angebahnt werden. Von diesem Gesichtspunkte aus wendet sich *Locke* gegen die Unsitte höherer Stände, Kinder mit kostbarem Spielzeug zu beschenken, um dadurch den Eltern den Hof zu machen; denn dadurch erhalten jene nur eine Anleitung zu Stolz, Eitelkeit und Habsucht, noch ehe sie sprechen können, niemals die weit nützlichere zur Mäßigung ihrer Begierden. Es wird nur der Grund gelegt zu einem unzufriedenen und unglücklichen Mann für das spätere Leben. »Spart darum euer Geld in Spielsachen und

[1]) Educ. § 130.

Tändeleien, in Seide und Bändern, soviel ihr immer wollt und könnt,[1]) dringt aber darauf, daß eure Kinder sich ihre Spielwaren selbst anfertigen, um das Vergnügen und den großen Nutzen des Selbstfindens kennen zu lernen! Solange ihre Selbsttätigkeit ihnen noch keine Hilfe leisten kann, bedürfen Kinder keiner künstlichen Spielsachen. Ein glatter Stein, ein Stückchen Papier, ein Bund Schlüssel, oder jedes andere Ding, womit sie sich keinen Schaden tun können, macht den kleinen Kindern ebensoviel Vergnügen, als jene kostbaren und künstlerischen Spielzeuge aus den Krämerbuden, die noch dazu so geschwind verderben und entzwei gemacht sind.« Die Kinder empfinden auch gar nicht einen solchen Mangel, wenn nicht Verwöhnung und eine falsche Geschäftigkeit der Erwachsenen sie erst dazu gebracht haben. Anweisungen und Nachhilfe bei ihren eigenen Versuchen können und müssen ihnen zwar gegeben und gereicht werden, aber durchaus nicht etwa, solange sie selber müßig dabei sitzen und alles von den Händen anderer erwarten, ohne selbst mit anzugreifen. Erziehung zur Selbsttätigkeit muß überall das Losungswort sein. Wohl kann manchmal dem Kinde auch ein Spielzeug, zu dessen Herstellung seine Geschicklichkeit nicht hinreicht, gegeben werden, aber nur, um seine Kunst und seine Kraft daran zu üben; und selbst bei diesem muß ihm soviel wie möglich selbst zu tun überlassen bleiben. Empfehlenswert ist es, hierbei solche auszuwählen, deren Gebrauch an und für sich schon einige Anstrengung und Mühe verursacht, und sind Kinder nur einmal daran gewöhnt, daß ihnen solche Dinge, sobald sie darauf warten, niemals in den Schoß gelegt werden, so werden sie von selbst ihre Zuflucht zu ihren eignen Kräften nehmen. Auf diese Weise aber werden Spiele und Spielsachen »zu Lehren der Mäßigung ihrer Begierden, Geschäftigkeit und Fleiß, Sorgfalt und Sparsamkeit, Erfindsamkeit, alles Eigenschaften, die nicht

---

[1]) Educ. § 90.

früh genug eingepflanzt werden und nicht tief genug wurzeln können, da sie alle diese Eindrücke mit in das Alter hinüber nehmen.« [1])

7. Ansichten über den Spielbetrieb.

Diese Ansichten über die Spielsachen werden zum Teil ergänzt und stehen in engster Verbindung mit einzelnen Bemerkungen und Anschauungen der drei Pädagogen, welche sich auf den Betrieb der Spiele überhaupt beziehen. Feine praktische Winke sind es, die hier *Jean Paul* Erziehern wie Eltern erteilt und ans Herz legt. [2]) Zu seiner Forderung der Einfachheit der Spielsachen fügt er die des Unscheinbaren hinzu, um das Kind zur Einfachheit, Genügsamkeit zu erziehen, um vor allem der Phantasie den nötigen Spielraum für den kühnen Aufbau ihrer Gebäude zu gewähren; denn der Genuß wird verringert, wenn das Spiel der Wirklichkeit zu treu nachgebildet ist und der schöpferischen Phantasie nichts zu tun übrig läßt. Nur zu leicht aber entsteht beim Kinde der Wunsch nach dem Spielzeug seines Nachbars. Um daher Prozesse zu verhüten, ist durch eine gewisse Gemeinsamkeit ein befriedigender Ausgleich herzustellen, müssen die Spielsachen bis zu einem bestimmten Grade Gemeingut aller Geschwister sein nach dem Grundsatz: »Gleiches Recht für alle«; ist das Spielzeug jeden Abend in einen Stall einzutreiben, ist dasselbe Stück für Zwillinge doppelt, für Drillinge dreifach auszuwählen. Um indes die Kleinen der Freude des Tauschens, des Mitteilens und Annehmens nicht zu berauben, ist des öfteren wohl auch das Verabreichen eines besonderen Spielzeuges für jeden der Spielgenossen am Platze. Trotz dieser Bescheidenheit in den Spielsachen bleibt aber für das Kind die Forderung möglichst vieler Spiele, möglichst vielen Spielens bestehen, soll sich sein Inneres voll und ganz

---

[1]) Educ. § 130. — [2]) Levana § 54.

ausleben, sollen sich seine Kräfte harmonisch entfalten. Diesem Bedürfnis kommt das Kind meist schon von selbst entgegen durch seinen Wunsch nach Wechsel, durch sein Verlangen nach immer neuen Spielarten. Diese Veränderlichkeit in seinem Verhalten ist eine ganz natürliche Erscheinung und daher dem Kinde nachzusehen und zu verzeihen; denn sie ist nicht die des Luxus, sondern hat ihren tieferen Grund im kindlichen Wesen selber. In der Hauptsache ist sie nämlich die notwendige Folge der schnellen Einfaltreihen des Kindes, seiner rasch wechselnden Gedanken und Vorstellungen, seines ununterbrochen sich verändernden Innern. Das eilig reifende Kind schreitet schnell von Stufe zu Stufe fort und sucht in jedem neuen Lande, auf jeder weiteren Stufe seiner Ausbildung neue Früchte. Die alten munden nicht mehr, sind nicht mehr der adäquate Ausdruck der jeweiligen Individualität. Eine Verstärkung erfährt dieses Bedürfnis der kindlichen Seele durch einen den Kleinen eigentümlichen Mangel an Vergangenheit und Zukunft und durch das desto stärkere Getroffen- und Erschöpftwerden derselben durch die Gegenwart. Das kleine Kind ist noch ganz den augenblicklichen Einwirkungen hingegeben, Vergangenheit und Zukunft haben noch keine Bedeutung für dasselbe. Je mehr es aber von der Gegenwart gefangen gehalten wird, um so leichter nimmt auch alles eine gewisse Gleichförmigkeit für dasselbe an, die von selbst, gleichsam wie zu einem Ersatz für Vergangenheit und Zukunft, zu augenblicklichem Wechsel hintreibt. Schließlich hat aber auch die Eigentümlichkeit des kindlichen Maßstabes ihre Hand im Spiele. Vor der Kleinheit des Kindes dehnt sich nicht nur der Raum, sondern auch die Zeit aus. Spielstunden wachsen dem engsichtigen Wesen aus zu Spieljahren; seine einstündige Beständigkeit entspricht der einmonatlichen seiner Eltern, und was diesen von ihrem Standpunkte aus oft unverständlich erscheint, ist daher nichts anderes als der notwendige Ausfluß eines anders gearteten psychischen Zustandes. Dieses an sich völlig berechtigte Ver-

langen der kindlichen Natur verleitet aber leicht viele Eltern zu falschen Maßnahmen, zu einem Übermaß im Gewähren von Genüssen. Hier, und selbst im Verabreichen unschuldig erscheinender Genüsse, ist jedoch größte Vorsicht am Platze. Gleich den Erwachsenen steigert sich auch beim Kinde der Appetit mit dem Essen. Das Sichhingeben an Genüsse erzeugt nur das Begehren nach immer neuen, und endlich möchte der Wonnemonat 32 Tage, der Freudentag 25 Stunden besitzen, um nur alle Wünsche zu befriedigen. Einen lauten Protest gegen die Genußsucht seiner Zeit und die einzelner Stände, gegen den von einem Vergnügen zum andern eilenden Freuden- und Sinnentaumel erhebend, erklärt sich hier *Jean Paul* gegen jedes Haschen nach Genüssen, gegen jeden Anspruch, den die Genußsucht überhaupt geltend macht, da sie den Bienenflügeln der Psyche jeden Flug verklebt. Wie die Natur die Freudensteigerung unseres immer etwas Stärkeres begehrenden Wesens durch die zurückspannende kühle Nacht selbst abbricht, ist auch den Kindern die gesunde Nachtkühle im geistigen Sinne notwendig, um sie künftig nicht dem Schmerze der Welt und der Freudenmenschen preiszugeben.[1]) Wie der kindliche Geist mitunter Ruhe zu seiner Erfrischung und Erquickung bedarf, verlangt auch das Spiel zeitweilige Unterbrechung, erfordert Pausen. Bei Beachtung dieser Maßnahmen werden die Kinder bewahrt vor der nicht selten zu Tage tretenden Modekrankheit der Übersättigung, der Blasiertheit, der Begehrlichkeit und Flatterhaftigkeit, der Genußsucht, welche Wollüstlinge und Lebemenschen erzeugt, die zuletzt in ihrer Übersättigung selbst für Unscheinbares dankbar sind. Wenn so der ganze Spielbetrieb in erster Linie darauf bedacht sein muß, geistigen und sittlichen Ge-

---

[1]) Die Überschüttung der Kinder mit Genüssen, das Hineinstoßen derselben in den Luxus verurteilt *Jean Paul* sehr streng in seiner »Friedenspredigt,« Tl. 43, St. 23 ff. Vergleiche dazu auch »Quintus Fixlein,« Tl. 3, St. 11 und »Quintus Fixlein,« Tl. 3, St. 160.

fahren vorzubeugen, darf er doch keineswegs auch die unerläßlichen hygienischen Forderungen vollständig außer acht lassen. Bei seiner geistigen Erregbarkeit bedarf zwar das Kind außer dem Ausschlafen fast nichts weiter, der Erzieher und Eltern noch weniger; indes haben letztere doch zu bedenken, daß vor dem Einschlafen ein Ausbrennen des Spielfeuers, ein wenig Langeweile höchst dienlich ist, insbesondere für lebhafte, leicht erregbare Kinder, solche von reichem Phantasieleben und solche, die zur Nervosität neigen, um gerade diesen Naturen die nervenstärkende Kraft eines gesunden Schlafes zu sichern. In seiner Gesamtheit aber hat sich der kindliche Spielbetrieb uneingeschränkt, ohne alles Gängeln und Leiten, zu vollziehen. Jede Spielordnung, jeder Kanon ist vom Übel; denn jede feste Ordnung begeht einen Selbstbetrug; sie sucht die natürliche Freude durch künstliche Hilfsmittel zu ersetzen und zu beleben, »die Zephiretten der Freude durch künstliches Gebläse und durch Luftpumpen den kleinen Blumen zuzuschicken.« Törichter Glaube der Eltern und Erzieher ist es daher, zu meinen, etwa entstehende Langeweile durch Eingreifen fernhalten zu müssen. Kinder und Wilde empfinden nie solche, und sie würden auch von keiner angefallen, wenn man nicht so sehr daran dächte, jede abzuwehren. Dieselbe ist lediglich ein Produkt der Kultur,[1]) deren Gewitter- und Alpdruck auch im späteren Leben nie wegbleiben wird. Darum mag das Kind schon in seinen Spielen einige erleben, um künftig nicht daran zu sterben. Das Spiel schon hat das Kind mit allen Lagen seines späteren Lebens vertraut zu machen, hat ihm die ernstere Form des späteren Daseins schon im voraus im leichtesten Flügelkleide erleben zu lassen: »Das Kind probiere oder versuche sich spielend sein künftiges Leben an,« und so

---

[1]) Vergl. Hesperus, Tl. 7, St. 108. »Nichts ist ein größerer Beweis der allgemein wachsenden Verfeinerung als die allgemein wachsende Langeweile.

hat, wie das einzelne Spiel, auch der Spielbetrieb im ganzen mit Rücksicht auf dieses spätere Leben dem Prinzip der Selbsttätigkeit überall Rechnung zu tragen: »Selbst versuche das Kind, selbst probiere es!« — Fast mit derselben Schärfe wie *Jean Paul* wendet sich auch *Herbart* gegen das Überschütten der Kinder mit Genüssen; und so fordert auch er wie von den Spielsachen, so von dem Spielbetriebe überhaupt weise Sparsamkeit im Darbieten von Genüssen, große Mäßigkeit als die tägliche Gewohnheit.[1]) Im Einklang mit dieser Forderung steht seine zweite, die leise die wohltuende geistige Nachtruhe *Jean Pauls* anklingen läßt: »Nicht schon den Knaben durch seine Spiele allzusehr in den Strudel des geselligen Lebens hineinzuziehen, damit er beizeiten lerne, seine Zeit gehörig auszufüllen.« Als wirksamstes Gegenmittel gegen diese hier drohende Gefahr aber empfiehlt er Abwechslung von Geselligkeit und Zurückgezogenheit: »Geselligkeit muß mit Zurückgezogenheit wechseln. Der Strom des geselligen Lebens soll nicht fortreißen und nicht mächtiger werden als die Erziehung. Der Knabe schon, vollends der Jüngling, soll auch lernen allein sein und seine Zeit gehörig ausfüllen.«[2]) — Die Summe der *Locke*schen Ansichten über den Spielbetrieb klingt aus in der einen Forderung, denselben allenthalben so zu gestalten, daß nützliche Eigenschaften daraus entstehen. Alle Spiele und Zerstreuungen haben auf gute und nützliche Gewohnheiten abzuzielen. Gleichsam als Quintessenz seiner Untersuchungen über die kindlichen Spiele ergibt sich ihm am Schluß seiner Betrachtungen der Satz: »Alle Spiele und Vergnügungen der Kinder sollten so geleitet werden, daß künftig gute und nützliche Fertigkeiten daraus erwachsen; denn sonst entstehen schlimme daraus. Alles, was sie tun, läßt Eindrücke auf ihr zartes Alter zurück: und aus diesem nehmen sie Neigungen und Anlage zum Guten oder Bösen in das spätere Alter mit

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 106. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 169.

hinüber, und was einen solchen Einfluß hat, darf ja wohl nicht vernachlässigt werden.«[1]) Das Nützlichkeitsprinzip diktiert ihm auch hinsichtlich des Spielbetriebes seine Gedanken und Meinungen.

8. Ansichten über Wahl der Gespielen.

Der Spielbetrieb vollzieht sich aber zum größten Teil im Kreise der Gespielen. Von ihrer Wahl hängt es daher nicht in letzter Linie mit ab, ob die vom Spiel erhofften Zwecke sich leichter oder schwerer realisieren lassen. Der Verschiedenheit dieser letzteren entsprechend, gestalten sich daher auch die Ansprüche, welche jeder der drei Pädagogen an die Auswahl der Mitspielenden erhebt. Spiellandsmannschaften verlangt *Jean Paul*, eine gewisse Charakterfestigkeit der Spielkameraden *Herbart*, Ausschluß der Schulgenossen *John Locke*. In der verjüngten Spielwelt der Kleinen erblickt *Jean Paul* das Spiegelbild der großen Welt.[2]) Der Zweck jener ist daher möglichst vielseitige Ausrüstung für diese. Um deshalb dem Reichtum später ihm entgegentretender Verhältnisse gewachsen zu sein, der Allseitigkeit der späteren Interessen und der Vielseitigkeit der Berührungspunkte mit den verschiedensten Individuen und Ständen gegenüber gewachsen zu sein, mit einem Worte, um sich in der Welt zurecht zu finden, muß das Kind schon frühzeitig einen reichen Erfahrungsschatz sammeln. Dazu muß ihm aber sein Spiel- oder Wirkungskreis Gelegenheit bieten, indem er es in vielseitigste Berührung bringt mit den verschiedenartigsten Spielgenossen, verschieden nach Anlage, Stand und Alter. Verschiedene Individualitäten, verschiedene Standes- und Altersgenossen, als nur irgendwie auftreibbar sind, »müssen sich vereinigen zu Spiellandsmannschaften, um so das Kind im *orbis pictus* einer verjüngten Spielwelt für die vergrößerte auszurüsten«, und so klingen *Jean Pauls* Worte wie eine leise Anti-

---

[1]) Educ. § 130. — [2]) Levana § 54.

zipation der Spielgemeinschaften von heute. — Eine Schule für das spätere Leben, besonders nach der sozialen Seite hin, bildet der kindliche Spielplatz auch für *Herbart*. Im Kreise der Gespielen sollen nicht nur die sozialen Tugenden reifen, soll das Kind auch sonst seine gesellschaftlichen Erfahrungen sammeln und mit den sozialen Verhältnissen des späteren Lebens vertraut werden. Ein solcher Zweck setzt aber voraus einen Umgang, der im stande ist, über die wahren Verhältnisse des Lebens aufzuklären. Wenn daher auch im Interesse der Sittlichkeit schlechtes Beispiel und Roheit zu verhüten sind, darf doch auf der andern Seite der Umgang nicht so ängstlich gewählt sein, als ob dem Zögling das Gefühl des Druckes sollte erspart werden, welcher in jeder Gesellschaft aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen entsteht. Schon die Gespielen müssen eine gewisse Charakterfestigkeit zeigen, denn allzu große Nachgiebigkeit derselben bringt Täuschungen über die wahren Lebensverhältnisse hervor, führt zu einer einseitigen Auffassung des Lebens, die dem späteren Manne bittere Enttäuschungen nicht ersparen würde.[1]) — Während aber auch er großen Wert auf die geselligen Verhältnisse schon des Kindes legt, soll der *Locke*sche Zögling möglichst von solchen fern gehalten werden, möglichst unter steter Aufsicht des Hofmeisters oder der Eltern von der Berührung mit anderen Spielgenossen ausgeschlossen bleiben, oder doch nur mit seinesgleichen in Gemeinschaft treten; denn die gute Lebensart und feine Sitte, das schickliche und wohlanständige Betragen, auf welche Punkte *Lockes* Pädagogik so großes Gewicht legt, lernt der aristokratische Zögling, den er eben auch hier im Auge hat, nur unter Gleichgesinnten bei sorgfältiger Überwachung, abgeschlossen von allen sozialen Klassen und Ständen, die vielleicht tiefer unter ihm stehen. Unter den stärksten Ausdrücken, die zwar bei Berücksichtigung der Schulverhältnisse seiner

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 169.

Zeit zum Teil verständlich werden und in milderem Lichte erscheinen, erklärt sich *Locke* unter völliger Verkennung gerade der sozialen Bedeutung, die als ein schwerwiegender Vorzug dem Schulleben beigemessen werden muß, gegen jeden Verkehr seines Zöglings mit Schulgenossen.[1]) Der soziale Standesunterschied, die gesellschaftlichen Interessen bedingen die Auswahl der Gespielen, eine Auswahl, die wohl dem Hagestolz *Locke* entsprechen mochte, nicht aber den Ansprüchen moderner Pädagogik, der es bei den immer größer werdenden sozialen Klüften der Gegenwart auf möglichste Ausgleichung derselben ankommen muß.

9. Ansichten über die Art der Spielplätze.

Mit seiner Ansicht aber, daß die Schule auf keinen Fall den geeignetsten Ort für kindliche Spiele abgeben kann, leitet er von selbst über zu der Frage nach der besten und zweckentsprechendsten Art der Spielplätze. Auch diese Frage nach dem Wo der Spiele, dem Orte ihrer Ausführung, findet von seiten der drei Pädagogen

---

[1]) »Denn was die Dreistigkeit und den Mut betrifft, welchen die Knaben unter ihren Gespielen in der Schule lernen, so ist dabei gewöhnlich eine solche Beimischung von Roheit und Unverschämtheit, daß diese unedle und unanständige Art, sich in der Welt fortzuhelfen, wieder verlernt und die ganze Tinktur davon wieder weggewaschen werden muß, um besseren Grundsätzen und einem solchen Betragen, das den wirklich braven Menschen bezeichnet, Platz zu machen. — Wie aber ein junger Mensch dadurch für gesitteten Umgang und für das geschäftige Leben tauglich werde, daß man ihn unter eine vermischte Herde wilder Knaben bringt, und er bei Spiel ohne Ordnung sich zanken oder betrügen lernt, sehe ich nicht ein, und was für Eigenschaften er unter einem solchen Trupp von Spielgesellen, so wie sie die Schulen gewöhnlich von Eltern aus allen Klassen versammeln, sich erwerben können. — Das Laster reift heutzutage, wofern wir der allgemeinen Klage Glauben beimessen dürfen, so schnell und schießt bei jungen Leuten so früh in Samen auf, daß es unmöglich ist, einen Knaben vor der wütenden Seuche zu verwahren, wenn ihr es wagen wollt, ihn von euch unter die Herde zu tun und es dem Zufall oder seiner eigenen Neigung zu überlassen, seine Gespielen in einer öffentlichen Schule zu wählen.« Educ. § 70.

eine verschiedene Beantwortung. *Jean Pauls* Ideal der Spielplätze ist bedingt durch die Ansprüche der Phantasie. Zu reiche Wirklichkeit beschneidet ihr die Flügel, lähmt ihr den Lebensnerv. Gleich den Einzelspielsachen haben daher auch die Spielplätze der Forderung möglichster Einfachheit, ja einer gewissen Leere, zu genügen, um ihr nicht durch zu reiche Wirklichkeit die Nahrung zu entziehen. Darum schlägt er leere Spielzimmer vor, leer wie die Zimmer, an deren Spalierwänden Raphaels ewige Blüten glühen. Die kindliche Phantasie verleiht ihnen schon selbst ihre Ausstattung, bevölkert sie mit den nötigen Bewohnern. Gleichzeitig wird *Jean Paul* einer der ersten in Deutschland, der Kindergärten in Vorschlag bringt, indem er Spielgärten und, nach dem Vorbilde der Niederländer, Spielschulen empfiehlt und letztere über eigentliche Lernschulen, denen sie vorausgehen müssen, gestellt wissen will.[1]) Die Kindergärten von heute, sofern sie nur Spiel- und nicht Lernschulen sind, würden somit ganz seinem Wunsche entsprechen, der 1840 in Deutschland seine schönste Verwirklichung fand, indem Fröbel in Blankenburg in Thüringen den ersten Kindergarten eröffnete. — *Herbart* wiederholt die Forderung von Comenius, daß jede Schule auch einen Spielplatz haben müßte: »Dringend notwendig ist jeder Schule nicht bloß ein Lokal mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freier Platz zur Erholung,« [2]) ohne jedoch über dessen Beschaffenheit näheren Aufschluß zu geben, wiewohl er über den Zweck desselben nicht im unklaren läßt: Gegen die Forderungen des Unterrichtes soll er ein heilsames Gegengewicht bilden, dem Erhalten der natürlichen Munterkeit der Kinder gewidmet sein. Physische und hygienische Forderungen bedingen seine Notwendigkeit. — Aus seinem Abhärtungsprinzip ergibt sich der geeignetste Ort zum Spielen für *Locke*: »Man soll den Knaben in Wind und Schnee ohne Hut sein Spiel treiben

---

[1]) Levana § 54. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 132.

lassen.« [1]) Physisch wertvolle Eigenschaften und daraus entspringende Tugenden des Charakters, wie Mut, Entschlossenheit, Herzhaftigkeit, bilden für ihn ja einen Hauptgewinn der Spiele, und dementsprechend mußte auch die Wahl seines Spielplatzes getroffen werden. Die ihn bestimmenden Gründe faßt daher schon Campe richtig zusammen in die Worte: [2]) »*Locke* sagt nicht ohne Ursache: »Man lasse ihn in Wind und Schnee sein Spiel treiben; denn unter Spiel und Freude wird es dem Knaben nicht nur leichter, jede Beschwerlichkeit der Witterung zu ertragen, sondern dies ist auch die Zeit, da sein Körper allen unangenehmen Eindrücken dieser Art am besten widersteht, teils weil er nicht darauf achtet, und also das Unangenehme nicht von ihm empfunden wird, teils weil er dabei unablässig in Bewegung bleibt; teils weil seine Lebensgeister zu einer solchen Zeit mehr als gewöhnlich rege, seine Muskeln angestrengt und seine Nerven gespannt sind. Wenn man daher ein schwaches, oder schon durch weichliche Lebensart verwöhntes Kind abhärten soll, so veranstalte man ihm Spiel und Freude in freier Luft bei jeglicher Witterung.«

10. Ansichten über Gefahren und Fehler beim Spiele.

Eine gewisse Vorsicht ist bei diesen Spielen aber immer geboten, sollen für den Zögling keine Gefahren daraus entstehen. Solche je nach der Beschaffenheit des Spielbetriebes, der Wahl der Spielgenossen und der Art der Spielplätze für das Kind im Spiel überhaupt erblicken zu müssen, ist sowohl *Herbarts*, als auch *Lockes* feste Überzeugung. Für *Jean Paul* freilich sind nach seiner ganzen Auffassung, welche er vom Wesen und Nutzen der Spiele hat, irgend welche Nachteile derselben völlig ausgeschlossen. Die Spiele sind der adäquate Ausdruck der an sich reinen, unschuldsvollen Kindesnatur und als solche gleichfalls unschuldsvoll und gut. Infolge der

---

[1]) Educ. § 9. — [2]) Revisionswerk Bd. IX.

hohen Bedeutung, welche er ihnen beimißt, haben sie nur Licht-, keine Schattenseiten, weshalb er sich eben auch keinen Eingriff in sie erlaubt. — Anders stellt sich *Herbart* denselben gegenüber, der trotz seiner im ganzen sonst hohen Meinung vom Spiel als solchem doch nicht jedem einzelnen bedingungslos seine Anerkennung schenken zu dürfen glaubt. Sittliche Bedenken stimmen ihn des öfteren zur Vorsicht. Nach ihm ist es eine gegebene Tatsache, daß viele Spiele von Affekten begleitet sind. Wenn nun auch nichts zu befürchten ist, solange dieselben nicht zu häufig auf den Leib einwirken, und wenn sie schnell vorübergehen, so ist doch im gegenteiligen Falle nicht selten Gefahr im Anzug; denn heftige und oft wiederkehrende Affekte verdunkeln das Geistesleben und trüben mit der Zeit auch die Gefühlswelt des Menschen.[1]) Im Banne des Affektes ist der Mensch nicht sein eigner Herr, sondern Sklave blinder Zufälle und leidenschaftlicher Regungen. Die Disposition zu Leidenschaften ist überhaupt überall da gegeben, wo in ein unter ganz bestimmten Regeln oft wiederholtes Spiel eine besondere Geschicklichkeit hineingelegt wird, wie dies nicht selten bei Karten- und Gewinstspielen, welche deshalb gänzlich zu verbieten sind, der Fall ist.[2]) Solche Spiele führen außerdem noch leicht zu Streit, der schon an und für sich das kindliche Gefallen erregt, weil er eine gewisse Kraft zeigt. Vielfach suchen ihn Kinder daher sogar aus Übermut. Wenn nun auch der Wettstreit, der selbst nicht Streit ist, in seiner harmlosen Natur bei Scherz

[1]) Umriß päd. Vorl. § 22.

[2]) »Je mehr freies Phantasieren, je mehr Abwechslung, desto weniger Bedenklichkeit, wenn aber einerlei Spiel sich oft nach bleibenden Regeln wiederholt, wenn eine Art von Studium, um eine besondere Geschicklichkeit zu erwerben, hineingelegt wird, so kann Leidenschaft entstehen, wovon das Kartenspiel zuweilen auch ohne Geldgewinn die Probe liefert. Gewinnspiele sind gänzlich zu verbieten. Das Verbot muß aber, wenn man der Folgsamkeit nicht ganz sicher ist, überwacht werden.« Umriß päd. Vorl. § 179.

und Spiel ein willkommener Ansporn ist, muß doch jenem dagegen ein entschiedener Riegel vorgeschoben werden; denn dieser wird leicht ungerecht und läßt die sittlichen Ideen nicht in ihrer Reinheit zur Ausbildung kommen.[1]) Im Verkehr mit seinesgleichen wird der Knabe überhaupt in seinem Urteile leicht irre geführt, indem er sich selbst solche bildet, ohne daß sie eine sichere Unterlage besäßen. Die nötigen Zurechtweisungen geschehen nicht immer so schnell, daß sie deren Entstehen verhindern könnten, und so treten dann als Folge hiervon Erscheinungen auf, wie freiwilliges Sichanschließen, Haschen nach persönlichem Ansehen, welches sich mitunter bis zur Usurpation der Gewalt steigert.[2]) Die empfindlichsten Nachteile aber entstehen dann, wenn Verschwendung, Gewinnsucht, Verheimlichung oder üble Gesellschaft sich in das Spiel einmischen. Hier droht dem sittlichen Charakter unmittelbar Gefahr, indem er schon von frühester Jugend an auf Abwege geleitet wird. In solchen Fällen ist es daher Pflicht des Erziehers, mit Entschiedenheit einzugreifen. — Sind die Bedenken *Herbarts* meist sittlicher Natur, hervorgegangen aus seinem ethischen Erziehungsziele, so spricht aus denen *Lockes* hauptsächlich der fürsorgende Arzt, den in erster Linie die Nachteile für das physische Wohlbefinden interessieren. Der Gesundheit unzuträglich aber ist es, wenn beim Spiel im Freien sich der erhitzte Knabe auf den kalten Erdboden setzt. Auch zu eifriges Spiel schadet leicht dem Organismus und seinen Funktionen, indem berechtigte Ansprüche desselben dabei nicht selten übersehen werden.[3]) Gewisse Spiele aber, ins-

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 184.

[2]) Umriß päd. Vorl. § 222.

[3]) »Beim Spiel im Freien ist, soviel ich weiß, nur eine Gefahr zu fürchten, nämlich daß der Knabe sich auf den kalten Boden niedersetze oder niederlege, wenn er sich durch Laufen erhitzt hat.«

»Man hat Ursache zu vermuten, daß die Kinder, die gewöhnlich mit ihren Spielen stark beschäftigt sind und sich um alles Übrige sehr wenig bekümmern, diese Bewegungen oft vorübergehen lassen

besondere jene unnützen und gefährlichen Zeitvertreibe, welche die Mode eingeführt hat, wie Würfel- und Kartenspiel, geraten indes auch leicht mit den Forderungen der Sittlichkeit in Kollision. Gegen sie erklärt sich *Locke* daher besonders scharf, wie er ihnen denn auch persönlich eine weitgehende Abneigung entgegenbrachte.

11. Ansichten über die Dauer der Kinderspiele.

Wie aber diese Ansichten der drei Pädagogen über etwa drohende Gefahren beim Spiele nur ein Gegenstück bilden zu ihrer Wertschätzung derselben, so erklärt diese letztere schließlich auch das Maß der Zeit, welches jeder von ihnen für die Ausdehnung der kindlichen Spiele beansprucht. Nach der größeren oder geringeren Bedeutung, die jeder ihnen beilegt, sollen sich dieselben bald über einen längeren, bald über einen kürzeren Zeitraum erstrecken. Idem *Jean Paul* ihnen nur Lichtseiten abzugewinnen vermag, nur reichen Gewinn von ihnen erwartet, ist es ganz erklärlich, daß er dieses poesieumwobene Tun und Treiben, diese glücklichste Periode menschlichen Daseins solange als nur möglich erhalten wissen will, um der heranreifenden Menschenblume den oft bitteren Ernst des Lebens nicht voreilig kosten zu lassen, um die Zeit, in welcher derselbe ohne eignes Zutun von selbst seinen Machtspruch erhebt, soviel als möglich abzukürzen und einzuschränken, und selbst noch in diese Zeit hofft er einen poetischen Schimmer aus der früheren mit hinüber zu retten. Am liebsten würde er daher, wenn es in seiner Macht stände, die niedlichen kleinen Dinger gar nicht wachsen, sondern ewig spielen lassen; denn mit dem Genuß des Glückes und der Freude paart sich gleichzeitig reicher geistiger Gewinn für die Ausgestaltung des individuellen Idealmenschen, der mit der Länge der Zeit

---

und vornehmlich auf die sanfteren Neigungen der Natur nicht achten und dadurch, daß sie die gehörige Zeit versäumen, sich stufenweise zu Hartleibigkeit und Verstopfungen gewöhnen.« Educ. § 10.

auch seinem Inhalte nach wächst: »Je länger der Morgentau in den Blüten und Blumen hängen bleibt, desto schöner wird nach den Wetterregeln der Tag — und so sauge kein frühzeitiger Strahl den Tauschimmer aus den Menschenblumen.« Auf keinen Fall darf daher irgendwelche Einschränkung der Spiele vorgenommen werden. Voll und ganz müssen Kinder sich denselben hingeben können, bis die natürliche Entwicklung des Menschen sie von selbst über diesen Standpunkt hinausführt. — Ganz derselben Anschauung huldigt auch *Herbart*, der findet, »daß dieses spielende Treiben lange erhalten bleibt, wenn man es nicht verkünstelt.«[1]) Einen gewissen Abschluß desselben erblickt er erst in der Grenzscheide zwischen Knaben- und Jünglingsalter. Weil aber das Spiel in der kindlichen Natur begründet ist und einen ganz natürlichen Zug derselben bildet, verlangt er, »die unschädlichen Spiele der Jugend nicht voreilig durch Forderungen eines gesetzten Betragens zu verleiden; denn der Ehrgeiz treibt sie schon so wie so nur zu früh, nicht mehr Kinder scheinen zu wollen.«[2]) Die Neigung derselben, schon frühe die Erwachsenen spielen zu wollen, führt nur zu naseweisen, altklugen Wesen und darf deshalb auf keinen Fall seitens der Erziehung einen Vorschub erhalten, denn auch in der Pädagogik gilt für die Behandlung der Lebensalter das *suum cuique*. Schon die Bedeutung der Spiele für Üben und Stärken der Naturkräfte, ihr Beitrag zur Heranbildung einer kräftigen Natur, die ein kräftiger Geist zu seiner Unterlage bedarf, um sich auf sie stützen zu können, ist *Herbart* Grund genug, »sie nicht voreilig und gewaltsam zu endigen«.[3]) Räumt er ihnen so dieselbe Zeitdauer ein wie *Jean Paul*, indem er ihr Ende nicht durch künstliche Eingriffe, sondern einzig und allein durch die natürliche Entwicklung des Menschen bedingt sein läßt,

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 218.
[2]) Umriß päd. Vorl. § 156.
[3]) 2. Bericht an Herrn von Steiger.

so tritt *Locke* in einen gewissen Gegensatz zu beiden. — Bei der geringen Wertschätzung der Spiele, die sein utilitaristischer Standpunkt ihm eingibt, wünscht er auf jeden Fall eine möglichst schnelle Heilung von diesen Fehlern des kindlichen Alters herbei, spricht aus allen seinen Worten das Verlangen, möglichst schnell über dieselben hinweg zu kommen. Bei der Art und Weise der Heilung aber geraten Naturverehrer und Utilitarist abermals in Konflikt. Im Interesse einer naturvollen Behandlung der Kinder weist der erstere den Heilungsprozeß der Zeit, dem kindlichen Nachahmungstriebe und den reiferen Jahren zu und vertritt damit ganz den von *Jean Paul* und *Herbart* eingenommenen Standpunkt, der natürlichen Entwicklung nicht vorzugreifen.[1]) In völligen Widerspruch dazu tritt die einseitige Forderung des Utilitaristen, den Sohn so frühe als möglich als Mann zu behandeln. Von der falschen Prämisse ausgehend, daß die Kinder das Rechte, sobald sie es nur erkannt haben, notwendig auch tun müßten, gelangt sie zu einem ebenso falschen Schluß: »Daß wir unbemerkt des Kindes Gemüt erheben über die gangbaren Jugendvergnügungen und jene nichtigen Beschäftigungen, in denen die Jugend gemeinhin vergeudet wird.«[2]) Damit aber ergeben sich für *Locke* zwei völlig unausgeglichene Anschauungsweisen: dort freies Gewährenlassen der kindlichen Spiele, bis die Jugend von selbst über sie hinausgeführt werde, hier im Interesse nützlicher Beschäftigungen ein möglichst frühes Ende derselben durch, wenn auch noch so leises, Eingreifen des Erziehers. Es ist der alte Widerspruch der Lockeschen Pädagogik: »Hier Naturfreund, hier Utilitarist!« nur in neuem Gewande.

12. Ansichten über das Verhältnis von Spiel und Unterricht.

Dehnen sich so auch die kindlichen Spiele lange aus und nehmen sie einen großen Teil des Knabenalters in

[1]) Educ. § 63. — [2]) Educ. § 95.

Anspruch, füllen sie doch nicht die ganze Zeit desselben aus; denn auf der anderen Seite macht sich auch der Unterricht mit seinen ernsten Forderungen geltend, und so mußten *Herbart*, *Locke* und *Jean Paul* ganz von selbst zu Betrachtungen über das Verhältnis von beiden geführt werden, über ein Verhältnis, das in der Geschichte der Pädagogik bald in diesem, bald in jenem Sinn beantwortet wurde, indem wie bei den Philanthropisten der ganze Unterricht schließlich in Spielerei ausartete, oder wie bei den Pietisten dem Spiel jede Konzession verweigert wurde, oder indem wie bei vielen Pädagogen ein harmonischer Ausgleich herbeigeführt wurde, so daß trotz froher und heiterer Laune einerseits der nötige Ernst auf der anderen Seite nicht fehlte. Bei der Schwierigkeit gerade des ersten Elementarunterrichtes, bei seiner grundlegenden Bedeutung für das spätere Lernen und dem verlockenden Zauber der Spiele anderseits, mußte besonders dieses Verhältnis zu mancherlei Versuchen reizen, so daß eine rein geschichtliche Betrachtung desselben schon an und für sich von nicht geringem psychologischen und methodischen Werte ist. Zum Teil spiegeln sich die verschiedenen Standpunkte, welche demselben gegenüber in der Geschichte der Pädagogik eingenommen worden sind, auch in den Ansichten der drei vorstehenden Pädagogen wider. *Jean Paul* äußert sich zwar wenig hierüber, bringt aber doch seine Meinung scharf zum Ausdruck, wenn er Freuden- und Spielmeister als Vor- und Flügelmänner der Schulmeister fordert.[1]) Spiele haben dem eigentlichen Unterrichte vorauszugehen, Spiele haben denselben zu begleiten. Harmonische Vereinigung beider und gegenseitiger Ausgleich zwischen Spiel und Unterricht lautet seine Forderung. Beide Gebiete kennt er als gleichberechtigte Faktoren an, deren jeder seine eigene, nur ihm gehörende Domäne besitzt, so daß auch beide nicht miteinander vermengt und verquickt werden können. In diesem Sinne

---

[1]) Levana § 54.

erklärt er sich gegen die Spielerei und Tändelei der Philanthropisten in der Schularbeit, welche den nötigen Ernst des Unterrichtes unterschätzt, und trug durch seine Pädagogik nicht unwesentlich zur Überwendung einer falschen Methode bei. Seine ganze Pädagogik bestätigt die Auffassung, daß er trotz der Vorliebe für die Spiele doch auch dem Unterricht den nötigen Ernst gewahrt wissen wollte, daß er bei aller Liebe und Wärme auf der einen Seite des nötigen Ernstes auf der andern nicht vergaß. — Im gleichen Sinn sucht *Herbart* den Forderungen der kindlichen Natur, wie sie sich in den Spielen äußern, sowie denen des Unterrichtes gerecht zu werden. Beide, Spiel und Unterricht, sind wohlberechtigt, beide betreffen verschiedene Gebiete mit verschiedenem Zweck, beiden sind bestimmte Grenzen gesteckt, beide haben in wohltuende Wechselwirkung miteinander zu treten, ohne jedoch das eine in das andere zu übertragen. Die Spiele bilden das Feld des natürlichen Frohsinns, der natürlichen Munterkeit, der Unterricht das Gebiet ernster Denk- und Lerntätigkeit. Beide in ihrer gegenseitigen Ergänzung ergeben erst ein wohlklingendes Ganze; nur betont *Herbart* den Ernst eines geordneten Unterrichtes mehr noch als *Jean Paul*, da ja bei ihm der erziehende Unterricht mit seinen Zwecken weitaus im Vordergrunde steht. Auf keinen Fall aber darf derselbe die Zeit der Erholung und der Spiele beeinträchtigen, wie umgekehrt jene nicht den Ernst und die Zeit des Unterrichtes. Erstere haben vielmehr als notwendiges Gegengewicht zu letzterem hinzuzutreten: »Bei vorrückendem Alter nimmt ein immer größerer Teil der Beschäftigungen die Form des Unterrichtes und der davon ausgehenden Übungen an, alsdann darf das nötige Gegengewicht der Erholung nicht vernachlässigt werden.« [1]) Die Körperbildung, der vor allem auch die Spiele dienen, darf keineswegs hintangesetzt werden: »Dem erziehenden Unterricht liegt alles an der

[1]) Umriß päd. Vorl. § 47.

geistigen Tätigkeit, die er veranlaßt. Diese soll er vermehren, nicht vermindern, veredeln, nicht verschlechtern. Verminderung aber entsteht, wenn unter vielem Lernen, Sitzen, besonders unter dem oft unnützen Schreiben in allerlei Schulbüchern die Körperbildung in solcher Art leidet, daß früher oder später Nachteile für die Gesundheit erfolgen. Daher neuerlich eine Begünstigung gymnastischer Übungen, bei denen aber die Heftigkeit der Bewegungen kann übertrieben werden.«[1]) Sich gegen jede Überbürdung erklärend, macht *Herbart* mit Rücksicht auf die Gesundheit des Zöglings Forderungen geltend, welche die Neuzeit durch das dringende Verlangen nach Spielplätzen sich noch mehr zu Gemüte gezogen hat: »Der Unterricht darf überhaupt nicht mehr Zeit verlangen, als wieviel mit der Bedingung bestehen kann, daß der Jugend ihre natürliche Munterkeit erhalten bleibe.... Dringend notwendig ist jeder Schule nicht bloß ein Lokal mit geräumigen Lehrzimmern, sondern auch ein freier Platz zur Erholung, dringend notwendig, daß nach jeder Lehrstunde eine Pause, nach den ersten zwei Erlaubnis zur Bewegung im Freien und nach der dritten, falls noch eine vierte folgen soll, wiederum dieselbe Erlaubnis erteilt werde. Noch dringender ist, daß der Schüler nicht durch aufgegebene Hausarbeiten um die nötige Erholungszeit gebracht werde.«[2]) Begünstigt so *Herbart* den natürlichen Frohsinn der Kinder, so steckt er ihm anderseits seine Grenzen durch die Beschäftigungen der Regierung und des Unterrichtes: »Schickliches Betragen verlangt die Zucht; natürlichen Frohsinn begünstigt sie; beides inwiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterrichte ausgehen, vereinigen läßt. Immer soll der Zögling den Gegenstand, womit er beschäftigt ist, im Auge behalten. Es wäre schlimm, wenn ein Bestreben, sich zu produzieren, oder sich zu belustigen, das Übergewicht bekäme und die Arbeit ver-

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 59. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 132.

gessen machte.« [1]) Der Unterricht soll durchaus ernste Arbeit sein und als solche auch vom Zöglinge empfunden werden. Deshalb wendet er sich gegen das Verfahren älterer Methodiker, den Kindern alles spielend und tändelnd beibringen zu wollen, erklärt er sich gegen das Versüßen durch allerlei Unterhaltendes und Spielendes und sucht demgegenüber auf bleibendes und wachsendes Interesse zu dringen; »denn betrachtet man so den Zweck als ein notwendiges Übel und das Versüßen als das Mittel, um jenes erträglich zu machen, so sind alle Begriffe in Verwirrung, und bei schlaffer Beschäftigung erfährt die Jugend nicht, was sie vermag.« [2]) Wenn so Spiel und Unterricht auch zwei völlig verschiedene Dinge sind und das spielende Verfahren aus dem Unterrichte auszuschließen ist, kann es ihm doch in besonderen Fällen gewisse Dienste leisten und zwar als Palliativmittel beim Unterrichte junger Kinder und bei den ersten Anfängen, wie des Griechischlernens und der Buchstabenrechnung. Ja, *Herbart* hält es hier, sowie in allen den Fällen, wo etwas nicht schwer ist, aber schwer erscheint, geradezu für nötig, um den Schüler durch ein gewandtes und heiteres, fast spielendes Vorzeigen dessen, was er nachahmen soll, in Gang zu bringen, während hier unnütze Umständlichkeit und Schwerfälligkeit schon durch die Langeweile, die sie erzeugt, auch das Leichteste mißraten machte. [3]) *Herbart* entscheidet sich von Fall zu Fall, und so schädlich und tadelhaft ihm auch ein durchgehendes tändelndes Benehmen erscheint, wenn es einen ernsten und gründlichen Unterricht verdrängt, benutzt er das Spiel doch, wo es gilt, den Zögling nicht zurückzuschrecken, wo Gefahr bei demselben droht, die Lust zu verlieren, wo es darauf ankommt, das Gefühl dessen, was er vermag, in ihm zu wecken. Einen zweiten Dienst bietet dasselbe dem Unterricht noch an als Ausgangs- und Anknüpfungs-

[1]) Umriß päd. Vorl. § 137. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 99. — [3]) Umriß päd. Vorl. § 99.

punkt für dessen Zweck; denn hier liegen reiche apperzipierende Vorstellungen bereit,[1]) an welche jener nicht nur anschließen, sondern auf denen er auch weiter aufbauen kann. So können Kinderspiele, welche auf Architektonik hindeuten, den ersten Anlaß geben zu Übungen im Messen von Linien, Winkeln, Kreissektoren und ähnliches, kann die Zoologie anschließen an das kindliche Bilderbuch, die Botanik an selbstgesammelte Pflanzen.[2]) — Stehen auf diese Weise die Spiele bei *Herbart* immer nur am Eingangstor des Unterrichts, ohne den eigentlichen Boden desselben selbst mit zu betreten — und sei es auch nur in der Form einer methodischen Funktion — so greifen dieselben weit mehr in den Unterricht ein bei *Locke.* Nicht nur, daß er die Kinder spielsweise zum Lernen herbeilocken will, mit seiner Geringschätzung eines geordneten Unterrichtes hängt es zusammen, daß bei ihm das Spiel selbst Unterrichtsmittel wird, indem alles Lernen in Spiel verwandelt wird, und er versäumt hierbei nicht, an einzelnen praktischen Beispielen sein allerdings geistloses und mechanisches Verfahren zu erläutern. Ausgehend von seiner an sich wahren Behauptung, daß aller Zwang dem Kinde verhaßt sei, verlangt er, demselben Lust und Neigung zu dem einzuflößen, was es tun solle, ihm dadurch unangenehme Beschäftigungen in angenehme zu verwandeln und ihm mit spielender Leichtigkeit Kenntnisse beizubringen.[3]) *Locke*

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 254. — [2]) Umriß päd. Vorl. § 259.

[3]) »Kinder lieben Veränderung und Freiheit. Aus diesem Grunde sollte man ihnen ihr Buch, oder was sie lernen sollen, sei es, was es wolle, nie zum Geschäfte machen. Eltern, Erzieher und Lehrer vergessen dies zu leicht. Ihre Ungeduld, die Kinder bei demjenigen, was sie ihnen zu tun geben, recht eifrig beschäftigt zu sehen, gestattet ihnen nicht, sie spielsweise dazu zu locken. Die Kinder unterscheiden an dem wiederholten Einschärfen sehr bald, ob man ihnen etwas als Pflicht auflegt oder nicht.« Educ. § 128. — »Ein Kind lernt dreimal soviel, wenn es zur Sache gestimmt ist, hingegen braucht es doppelt soviel Zeit und Mühe, wenn es verstimmt daran geht, oder sich wider Willen dazu hinschleppen lassen muß. Wenn

geht indes noch weiter; er glaubt, überhaupt jeden Unterschied zwischen Lernen und Spielen aufheben zu können, glaubt, es dahin bringen zu können, daß Spiel und Lernen eine ununterbrochene Kette von Erholung bilden: »Wenn man nur gehörig mit ihnen verführe, so könnte man ihnen ebensowohl jede zu lernende Sache zur Erholung vom Spiel machen, als gewöhnlich das Spiel ihre Erholung vom Lernen ist. Statt sie zum Lernen zu rufen, bringt sie dahin, daß sie den Erzieher selbst bitten, sie etwas zu lehren, sowie sie oft ihresgleichen bitten, mit ihnen zu spielen;« [1]) und hierbei hat sich der ganze Unterrichtsbetrieb selbst in ein Spiel aufzulösen: »Ich habe mich immer mit dem Gedanken getragen, daß man das Lernen den Kindern mehr wohl zum Spiel und zur Erholung machen und es dahin bringen könne, daß sie wünschen, unterrichtet zu werden, wenn man es ihnen als eine Sache vorstelle, die ihnen Achtung, Wohlwollen, Vergnügen, Erholung verschaffe, oder als eine Belohnung für sonst ein Geschäft und wenn sie für eine Nachlässigkeit hierin niemals gescholten oder getadelt würden.« [2]) »Ist

man aber das gehörig bedächte, so würde man den Kindern erlauben, sich satt und müde zu spielen, und es würde ihnen noch Zeit genug übrig bleiben, zu lernen, was der jedesmaligen Fassungskraft ihres Alters angemessen ist.« Educ. § 74. Vgl. dazu *Stuve*, *Trapp*, *Campe*, *Resewitz*: »Auch dies will *cum grano salis* verstanden werden; denn 1. werden die Kinder zwar wohl eines Spieles, aber nicht des Spielens überhaupt matt und müde, wenn der Spielenden anders eine hinlängliche Anzahl ist und sie Gelegenheit haben, mit mehreren Spielen abzuwechseln; 2. gehen sie darum nicht immer von selbst an die Arbeit, wenn sie gleich des Spielens müde sind. Sollen sie es tun, so müssen sie dazu gerufen werden, oder sie müssen es schon gewöhnt sein, auf den Glockenschlag die Arbeit anzufangen.« — Revisionswerk Bd. IX, § 74.

[1]) Educ. § 74. Vergleiche dazu *Stuve* und *Trapp*: »Auch dies ist gewissen Einschränkungen unterworfen. Nur selten werden alle Umstände, z. B. die Talente, der Charakter und die bisherige Gewöhnung des Kindes, die Einrichtungen des väterlichen Hauses und dergleichen so günstig sein, daß man gar keinen Unterschied zwischen Spiel und Lernen zu machen brauche.« — Revisionswerk Bd. IX, § 74.

[2]) Educ. § 145.

einmal die Gemütsart des Kindes ausfindig gemacht, so ist es wohl möglich, in der Seele desselben Gedanken entstehen zu lassen, die von selbst Liebe zum Lernen bei ihm hervorbringen, die bewirken, daß es ebenso nach dem Buche verlange als nach jedem anderen Spiel und Zeitvertreib.« [1]) Nur eins hat der Erzieher hier zu bedenken, ihm das Lernen niemals als Tagewerk, oder Beschwerde, oder als ein Geschäft aufzuerlegen: »Man sollte Kindern nichts auferlegen, das wie ein ernsthaftes Geschäft aussieht, weder ihre Seele, noch ihr Körper kann das ertragen. Ihre Gesundheit leidet darunter, und ich bin gewiß, die unglückliche Gewohnheit, die Kinder an ihre Bücher zu fesseln in einem Alter, das allen Zwang haßt, ist die Ursache gewesen, die ihnen vielen nachher auf Lebenszeit einen unauslöschlichen Haß gegen alle Bücher und alles Lernen gegeben hat.« [2]) Aus diesem Grunde empfiehlt *Locke*, Spielsachen für das Lernen zu erfinden, die wenigstens einen Zweck hätten, sowie sie gewöhnlich zu keinem da sind; [3]) und er selbst macht diesbezügliche Vorschläge, empfiehlt Würfel und anderes Spielzeug, mit Buchstaben bezeichnet, um den Kindern spielend das Alphabet zu lernen, [4]) um ihnen durch Täuschung die Kenntnis der Buchstaben und das Lesen beizubringen, ohne daß sie dasselbe für etwas anderes als einen Zeitvertreib ansehen und so spielend dahin kommen, wohin andere gepeitscht werden müssen. [5]) Doch beim Vorschlag bleibt es nicht, für das Lesen baut er selbst eine eigene Methode aus. Er konstruiert einen elfenbeinernen Würfel von 32 oder 24 Seiten, bezeichnet jede mit einem Buchstaben und läßt nun in Gegenwart des Kindes von Erwachsenen das Würfelspiel ausführen, an dem dasselbe als besondere Gunstbezeigung dann und wann auch einmal teilnehmen darf. So werden Buchstaben, so Silben gelernt, so wird mit demselben Würfel eine Art Lotterie-

---

[1]) Educ. § 148. — [2]) Educ. § 149. — [3]) Educ. § 150.
[4]) Educ. § 128. — [5]) Educ. § 129.

spiel getrieben, werden Nüsse und Äpfel als Gewinste ausgesetzt, und so glaubt er, daß jeder, der sich für diese Methode interessiere, leicht noch zwanzig andere Spiele zum Erlernen des Lesens erfinden werden könne.[1] Dabei ist er von der Güte seiner Methode derart überzeugt, daß er alle Mißerfolge, wenn der Tätigkeitstrieb des Kindes nicht von selbst auf nützliche Sachen gelenkt werde, lediglich der Schuld der Erwachsenen zuschreibt: »Ich habe gesehen, daß kleine Mädchen ganze Stunden lang mit vieler Mühe sich darauf übten, Fangstein zu spielen. Ich dachte, indem ich das sahe, es brauchte nur einer guten Erfindung, um sie dahin zu bringen, daß sie dieselbe Geschäftigkeit auf etwas anderes verwendeten, das ihnen nützlicher wäre, und mich dünkt, die Schuld liegt bloß in der Nachlässigkeit der Erwachsenen, daß es nicht so ist. Die Kinder verstehen die Kunst, müßig zu sein, bei weitem nicht so gut als die Erwachsenen, und auf diese fällt der Tadel, wenn nicht wenigstens ein Teil jener Geschäftigkeit auf nützliche Dinge gelenkt werde, welche man den Kindern meistenteils ebenso angenehm machen könnte als die, welche sie selbst wählen, wofern die Erwachsenen nur halb so geneigt wären, sie auf den Weg zu bringen, als diese kleinen Affen sein würden, ihnen zu folgen.«[2] Beim Unterricht ist jeder Zwang verpönt, nur beim Spiel ist derselbe erlaubt. Jener wird verwandelt in ein Spiel, dieses erniedrigt zum Geschäft, so daß eine tatsächliche Umkehr der natürlichen Verhältnisse stattfindet.

Kapitel V: Übereinstimmende und sich unterscheidende Punkte in den Ansichten Lockes, Jean Pauls und Herbarts über Kinderspiele: eine vergleichende Zusammenstellung.

Mit diesem Punkte sind aber zugleich die Ansichten der drei Pädagogen über Kinderspiele erschöpft, die in

[1]) Educ. §§ 150, 151, 153 und 154. — [2]) Educ. § 152.

ihrer Gesamtheit betrachtet, manche Berührungspunkte zeigen, mehr aber noch voneinander abweichende Differenzen erkennen lassen. Ein zusammenfassender Überblick zeigt ein völliges Zusammengehen der in Frage kommenden Autoren, obgleich *Herbart* auch hier sich wenig ausführlich äußert, nur in ihren Ansprüchen an die Spielsachen, nämlich in der Forderung der Einfachheit, Zweckmäßigkeit und in Bezug auf die Selbsttätigkeit und Sparsamkeit hinsichtlich der dargebotenen Menge; in der Anerkennung der Bedeutung der Spiele für das Erforschen der kindlichen Individualität, in der Beurteilung des inneren Wesens derselben als einer Naturnotwendigkeit, als des Ausflusses des sich regenden Tätigkeitstriebes, der in der kindlichen Phantasie seinen eigentlichen Nährboden findet; wiewohl dieser Punkt bei *Jean Paul* besonders scharf betont wird, sowie in der Charakterisierung der äußeren Form der Spiele, welche besteht in leichtesten Flügelkleidern, und Freiheit, Zwanglosigkeit, Mannigfaltigkeit und Veränderlichkeit zu ihren charakteristischen Merkmalen zählt. Doch schon hier treten abweichende Unterschiede auf. Nicht nur, daß *Jean Paul* seine Forderungen hinsichtlich der Spielsachen an einzelnen derselben detailliert, psychologisch und ästhetisch begründet und dementsprechend praktische Anweisungen für die wichtigsten von ihnen gibt, *Herbart* zu den gemeinsamen Forderungen im Interesse eines flüssigen Vorstellungslebens die der Beweglichkeit der Spielsachen hinzufügt, *Locke* dem Prinzip der Selbsttätigkeit zuliebe durch die Forderung des fast ausschließlichen Selbstanfertigens einen Schritt über beide hinausgeht, auch die Begründung ihrer Postulate ist eine verschiedene. Während *Jean Paul* ethische, psychologische und ästhetische, *Herbart* ethische und psychologische Gesichtspunkte geltend machen, sind dieselben bei *Locke* mehr ökonomischer und praktischer Natur. Ebensowenig fallen ihre Anschauungen hinsichtlich des Wesens der Spiele restlos zusammen. Trotz der Übereinstimmung in der Beurteilung desselben an sich,

ist doch der Begriff des Spiels nach seinem Umfange, sowie zum Teil auch nach seinem Inhalte bei ihnen ein grundverschiedener. Faßt *Jean Paul* denselben im weitesten Sinne auf, indem er das ganze erste Tun und Treiben des Kindes als Spiel ansieht, stecken ihm *Herbart* und *Locke* bedeutend engere Grenzen durch eine scharfe Unterscheidung zwischen Spiel und ernster Tätigkeit, unter welcher jener die eigentlichen Denk- und Lernübungen, dieser überhaupt die aufs Nützliche gerichteten Beschäftigungen erblickt, wobei sie gleichzeitig beide Seiten der kindlichen Tätigkeit streng voneinander ausschließen. Damit verrückt sich bei ihnen aber auch der Inhalt des Begriffes, indem an dessen Gehalt ein verschiedener Maßstab der Wertbeurteilung angelegt wird. Bei seinem weitesten Begriff der Spiele besteht für *Jean Paul* das wahre innere Wesen derselben in durchaus nur ernster Tätigkeit. Dieselben sind in der Hauptsache der verarbeitete Überschuß geistiger, wie leiblicher Kräfte, unter denen die Phantasie weitaus die erste Stelle einnimmt. Damit fallen bei ihm die Spiele unter den Begriff des gehaltvollsten Tuns, im weitesten Sinne unter den der Kraft, so daß sich für seine Auffassung das Schlagwort prägen ließe: »Spiele sind Kraft«. In einem gewissen Gegensatz hierzu ist bei *Herbart* die Phantasie nur roher Stoff, welcher der Bearbeitung harrt, bloße Äußerung geistigen Daseins, zwar nicht zu verachtender Reichtum, welcher aber gegen die eigentlichen Denkfunktionen weitaus in den Hintergrund tritt. Sein Begriff der Spiele fällt gleichsam unter den einer bloßen indifferenten Naturäußerung, welche zwar an sich mit Freuden zu begrüßen ist, ihre eigentliche Güte aber doch erst erhält durch den Gebrauch, der von ihr gemacht wird. Spiele sind nicht wie bei *Jean Paul* Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck, und vollends zwecklos werden sie für *Locke*, der ihnen gegenüber einen Januskopf annimmt. Indem er ihr Wesen an sich und die äußere Form derselben vom Standpunkte des Naturverehrers aus beurteilt als Ausfluß

des Tätigkeitstriebes, als Naturnotwendigkeit in der Gestalt zwangloser, freier, mannigfaltigster und veränderlichster Äußerung, stimmt er mit *Jean Paul* und *Herbart* überein; indem er ihren Begriff verengert zu Gunsten anderer Tätigkeiten, trennt er sich von *Jean Paul* und stellt sich mit *Herbart* auf gleiche Stufe; indem er aber an den Inhalt derselben vom Standpunkte des Utilitaristen und Erwachsenen aus den Maßstab des Praktisch-Nützlichen anlegt, entfernt er sich von beiden, sieht die Spiele gleichsam als inhaltsleer an. Sie sind nicht ernste Tätigkeit, auch kein an sich wertvolles, zwar nur rohes Material, sondern sie sind Fehler des jugendlichen Alters. Nur nützliche Beschäftigungen fallen unter den Begriff ernsten, gehaltvollen Tuns, die Spiele lediglich unter den der Erholung, und da auch diese besser durch erstere ersetzt würden, sogar unter den des Zwecklosen, der bloßen Zeitvergeudung. Das Produkt eines an sich berechtigen Natur-, nämlich Tätigkeitstriebes, wird zum sinn- und wertlosen Wesen. Aus der verschiedenen Beurteilung ihres Inhaltes resultiert eine ebenso verschiedene pädagogische Wertschätzung. Mißt ihnen *Jean Paul* eine universelle Bedeutung bei für die Ausgestaltung des individuellen Idealmenschen, kennen *Herbart* und *Locke* nur spezielle Zwecke. Für ersteren besteht der Hauptgewinn derselben in dem geistigen Erwerbe, in der harmonischen Ausbildung und Entfaltung der gesamten Geisteskräfte, zu deren vollen Entwicklung er den Grund in den kindlichen Spielen gelegt wissen will. Wie er in den Kindern die Hebelarme der Zukunft erblickt, so in den Spielen die Hebelarme des späteren geistigen Besitzes. *Herbart* würdigt ihren ethischen und sozialen Wert für die Ausbildung der sittlichen Ideen und gesellschaftlichen Tugenden, ihre Heiterkeit erregende Wirkung, einzelne intellektuelle Vorteile für den ersten Erwerb geistigen Besitzes und für das Erlangen eines mannigfaltigen und reichen Vorstellungswechsels, ihre Bedeutung für das Erforschen der kindlichen Individualität und der verschiedenen Tempe-

ramente, sowie ihren Beitrag zur Gewinnung einer kräftigen Natur. Indem er aber überall an sie den Maßstab seines wohlgeordneten und geregelten erzieherischen Unterrichtes anlegt, ordnet er sie allenthalben den eigentlich erzieherischen Zwecken und Maßnahmen unter und gelangt nicht selten zu einer leisen Unterschätzung derselben. Noch mehr schrumpft ihre Bedeutung bei *Locke* zusammen. Die günstige Gelegenheit, welche sie bieten, um die Eigenart des Zöglings studieren zu können, ihre physische Bedeutung als Abhärtungsmittel und ihr Gewinn für die daraus entspringenden männlichen Tugenden, ihr Beitrag zum Befriedigen der kindlichen Wißbegierde und Verstopfen der Achtlosigkeit, selbst bei Konstitutionsfehlern, sind die einzigen wertvollen Seiten, welche er ihnen abzugewinnen vermag. Der praktisch gesinnte Weltmann und engherzige Utilitarist hat von der Poesie des Spiels und seinem geistigen Gehalte nichts empfunden, und daher ist ihm sein eigentlich erzieherischer Wert gleich Null. Entsprechend dieser Wertschätzung ist auch die Stellung, welche jeder der drei Pädagogen dem Erzieher den Spielen gegenüber anweist, grundverschieden. Wird dieselbe bei *Jean Paul* und *Herbart* bedingt durch ihre Ansichten vom Wesen und Zweck der Spiele, so bei *Locke* ausschließlich durch seine Wertschätzung derselben. Zweck und Wesen der Spiele schließen bei *Jean Paul* eine einseitige Auswahl derselben, sowie eine gesetzgeberische Tätigkeit des Erziehers aus und gestatten ihm nur ein objektiv beobachtendes Verhalten. Mit skeptischem Auge begegnet auch *Herbart* jeder Gesellschaft des Erziehers; möglichste Freiheit ist auch sein Losungswort. Bei seinem Begriff der Spiele ist aber das zu gewährende Maß derselben immer nur ein bedingtes, abhängig von gewissen Voraussetzungen und hinzutretenden Ergänzungen. Die Phantasie bedarf der Leitung und eines Gegengewichtes durch Weckung der Denkkraft, zu den Spielen haben Denk- und Anschauungsübungen hinzuzutreten. Eingriffe in der Form von Nachhilfe sind notwendig, um Regel-

losigkeit und Langeweile vorzubeugen, eine gewisse Hut seitens der Mütter und Erzieher ist geboten, um Streit zu verhüten und um den natürlichen Neigungen, die nicht von selbst sittlich sind, die rechte Richtung zu geben; denn nicht jede Selbsttätigkeit ist wünschenswert, sondern nur die am rechten Platze. In der Forderung möglichster Freiheit und Uneingeschränktheit stimmt mit den Ansichten beider überein die Anschauungsweise des Naturverehrers *Locke*, nur daß sie dem Betriebe der Spiele gewisse Grenzen steckt durch Umgebung, gesellschaftliche Konvenienz, schickliches und wohlanständiges Betragen. In schroffen Widerspruch zu dieser Auffassung setzt sich die des Utilitaristen *Locke*, die zu einer Erniedrigung des Spiels zum Geschäft und methodischen Kunstgriff führt, im Interesse nützlicher Beschäftigungen, des Lernens und Überwindens von Trägheit den stärksten Zwang beim indirekten Verfahren ausübt. In Übereinstimmung mit seiner Ansicht vom Werte der Spiele, aber im Widerspruch zu seiner Auffassung vom Wesen derselben, will er eine Abneigung gegen einen Grundtrieb der Seele in einen anderen Grundtrieb derselben Seele einpflanzen. Verlangt daher *Jean Paul* auch hinsichtlich des Spielbetriebes im ganzen völlige Freiheit und Uneingeschränktheit, erklärt er sich gegen jeden Kanon und jede Ordnung, nur daß die unbedingt erforderlichen hygienischen Rücksichten genommen werden; beansprucht *Herbart* zu Gunsten ernster Pflichterfüllung nur eine gewisse Regelung durch Abwechslung von Einsamkeit und Geselligkeit, unterwirft *Locke* denselben durchgehender Ordnung und Leitung, um der Quintessenz seiner Untersuchungen, dem Entstehen nützlicher Eigenschaften, zum Siege zu verhelfen. Schulter an Schulter aber kämpfen alle drei gegen die geistige und sittliche Gefahren in sich bergende, falsche Art des Spielbetriebes, das Kind mit Genüssen zu überladen und zu überschütten und fordern einmütig im Interesse der Ausbildung wertvoller Charaktereigenschaften die rechte Sparsamkeit und Mäßigkeit. Dem bald weiter,

bald enger gefaßten Zweck der Spiele entsprechend, erheben jene aber auch verschiedene Ansprüche an die Auswahl der Spielgenossen. Bedingt sind dieselben bei *Jean Paul* und *Herbart* durch den Zweck der Spiele mit Rücksicht auf das spätere Leben, nur daß bei letzterem noch die besondere Rücksichtnahme auf die Charakterbildung hinzutritt. Soziale Standesunterschiede und gesellschaftliche Interessen bestimmen dieselben bei *Locke*. Legen daher die beiden ersten großes Gewicht auf die geselligen Verhältnisse des Zöglings überhaupt und erblicken in ihnen eine Schule für das spätere Leben, fordert deshalb *Jean Paul* eine möglichst bunte Mannigfaltigkeit der Spielgenossen nach verschiedenen Individualitäten, Ständen und Altersstufen, *Herbart* gleichfalls einen nicht zu ängstlich gewählten Umgang, nur mit der Einschränkung einer gewissen Charakterfestigkeit seitens der Mitspielenden, um über die wahren Verhältnisse des Lebens nicht hinweg zu täuschen, hält *Locke* seinen aristokratischen Zögling von der Berührung mit gesellschaftlich tieferstehenden Spielgenossen fern und gönnt ihm nur den Verkehr unter den Gleichgesinnten seines Standes. Weiter noch entfernen sich ihre Ansichten in den übrigen Punkten, die sie in ihren Abhandlungen berühren. Während *Jean Paul* die Spiele einteilt nach ihrem innersten Wesen und nach der jeweiligen psychischen Individualität des Kindes in solche passiv aufnehmender Kraft, deren regulierendes Prinzip die eindringende Außenwelt, deren Charakteristikum der Nachahmungstrieb und deren Zeit der Vorherrschaft der erste Lebensmorgen bildet; in solche aktiv gestaltender Kraft, deren regulierendes Prinzip die Innenwelt, deren Charakteristikum die dramatisch gestaltende Phantasie und freiere Selbsttätigkeit und deren Zeit ihrer Vorherrschaft das spätere Kindesalter bildet, und in solche des sich zwanglosen und freien Selbsthingebens an die Eindrücke der Umgebung; nach der Zeit und jeweiligen Altersstufe in nur empfindende und selbstgestaltende, nach den Objekten in solche mit Spielsachen und Spielmenschen;

nach dem Geschlechte in Knaben- und Mädchenspiele, und als besondere Gruppe der Lieblingsspiele solche des Hoffens und Erwartens und die besondere Art des Spielsprechens hinstellt: kennen weder *Herbart* noch *Locke* eine derartig psychologisch scharf und fein detaillierte Einteilung und Gruppierung derselben und widmen nur dem Sprechen der Kinder einen besonderen Abschnitt, ohne dasselbe jedoch als Spiel anzusehen. Beide mit jenem übereinstimmend in der Forderung der gewissenhaften und sorgfältigen Beachtung und Pflege desselben, unterscheiden sie sich von ihm in der Beurteilung des Wesens desselben. Findet nämlich *Jean Paul* dasselbe begründet im Nachahmungstriebe, *Herbart* tief in der Individualität des Kindes, sieht es *Locke* lediglich als ein Mittel zum Verscheuchen der Unlust an, welche das Kind infolge seines Nichtwissens empfindet. Erblickt *Jean Paul* an den Spielen nur Lichtseiten, wissen *Herbart* und *Locke* nichts von einer solchen bedingungslosen Anerkennung. Sittliche Bedenken, bestehend in den üblen Folgen häufiger und langandauernder Affekte, in der Disposition zu Leidenschaften und Streit, in der leichten Irreleitung des Urteils und dem schädlichen Einflusse schlechter Gesellschaft, lassen *Herbart* Gefahren für den zu bildenden Charakter wittern. Nachteile für das physische Wohlergehen stimmen den fürsorgenden Arzt *Locke* bedenklich. Ist bei *Jean Paul* die Beschaffenheit der Spielplätze, als welche er leere Zimmer, Spielgärten und Spielschulen verlangt, bedingt durch die Forderungen der Phantasie, frei und uneingeschränkt walten zu können; bei *Herbart*, der einen freien Platz zur Erholung bei jeder Schule fordert, durch hygienische Maßnahmen, so bei *Locke*, der das Spiel im Freien bei jeder Witterung betrieben haben will, durch sein Prinzip der Abhärtung. Ganz auf demselben Boden, sich dabei aber von *Locke* trennend, stehen *Jean Paul* und *Herbart* hinsichtlich der Dauer der Spiele und des Verhältnisses zwischen Spiel und Unterricht. Lassen beide bezüglich des ersten Punktes der natürlichen

Entwicklung des Kindes ihren vollständig freien Lauf, zeigt sich bei *Locke* abermals der alte Widerspruch seiner Pädagogik, der des Naturverehrers und Utilitaristen. Ersterer huldigt der gleichen Anschauung, letzterer sucht im Interesse nützlicher Beschäftigungen durch rauhe Eingriffe ein möglichst frühes Ende derselben herbeizuführen. Gelten für *Jean Paul* und *Herbart* Spiel und Unterricht als zwei gleichberechtigte Faktoren mit eigenen Domänen, erklären sie sich gegen das spielende Tändeln im Unterrichte und verlangen für ihn den nötigen Ernst, ohne dabei die Dienste des Spieles als Palliativmittel oder Anknüpfungspunkt für dessen Zwecke ganz zu verschmähen, findet bei *Locke* eine Umkehr der Verhältnisse statt; das Spiel wird getrieben mit pedantischem Ernst, der Unterricht aufgelöst in ein heiteres Spiel. Spielend wird das Kind zum Unterricht herbeigelockt, spielend wird derselbe ihm erteilt. — So zeigen sich mehr Berührungspunkte zwischen *Jean Paul* und *Herbart*, als zwischen jenem und *Locke*; so nimmt *Herbart*, außer den allen drei Pädagogen gemeinsamen Punkten, hinsichtlich des Verhältnisses von Spiel und Unterricht, der Dauer der Spiele, der Wahl der Gespielen, des Spielbetriebes, sowie vielfach hinsichtlich der Begründung seiner Ansichten mit *Jean Paul* übereinstimmend und sich von *Locke* entfernend; in seiner Auffassung vom Umfang des Begriffes der Spiele und in seiner Annahme von der Möglichkeit drohender Gefahren mit *Locke* übereinstimmend und sich von *Jean Paul* trennend; in seiner Beurteilung des Inhaltes des Begriffes der Spiele, in seiner Wertschätzung derselben, in seiner Meinung von der Stellungnahme des Erziehers diesen gegenüber, sowie in der Anforderung an die Beschaffenheit der Spielplätze zwischen beiden die goldene Mitte haltend; überhaupt eine Mittelstellung zwischen *Locke* und *Jean Paul* ein, die sich, außer in ihrer Übereinstimmung in den Anforderungen an die Spielsachen, in der Beurteilung des Wesens der Spiele an sich, mehr als Extreme gegenüberstehen. Bedeutend

von den beiden anderen unterscheidet sich aber *Jean Paul* in seinen Ansichten und geht zum Teil weit über sie hinaus. Nicht nur, daß seine Abhandlung schon äußerlich ein logisch in sich zusammenhängendes Ganze bildet, während die beiden anderen nur gelegentlich auf die Spiele zurückkommen, auch ihrem Inhalte nach zeichnet sich dieselbe vor den beiden anderen durch sieben wesentliche Charakteristica aus: 1. durch die scharfe Betonung der wahren inneren Natur und der sich daraus ergebenden Einteilung der kindlichen Spiele. Mehr als jedem anderen sind ihm die Spiele Naturnotwendigkeiten, deren Einteilung sich mit zwingender Notwendigkeit aus der jeweiligen psychischen und physischen Beschaffenheit der kindlichen Natur ergibt; 2. durch den weitesten Begriff vom Wesen der kindlichen Spiele, der die ganze erste Tätigkeit des Kindes im Spiel aufgehen läßt; 3. durch das Streben, dem Ich, der Individualität voll und ganz gerecht zu werden. Nirgends tritt sein mikroskopischer Blick für die kleinsten Eigentümlichkeiten der kindlichen Seele schärfer hervor als gerade hier; überall das liebevolle Herabsteigen und innige Versenken in die Geheimnisse der kindlichen Seele, überall die warmempfundene, ja heilige Verehrung und Respektierung auch der unscheinbarsten Eigentümlichkeiten; 4. durch die eigenartige Wertschätzung der Spiele für die harmonische Gesamtausbildung aller Kräfte und die Würdigung ihrer Bedeutung für den zukünftigen geistigen Besitz; 5. durch die besondere Stellung, welche er dem Erzieher den Spielen gegenüber anweist, die lediglich in einer objektiv beobachtenden Tätigkeit bestehen kann; 6. durch die eigenartige und uneingeschränkte Wertschätzung, welcher er der kindlichen Phantasie zu teil werden läßt, und die sowohl Auswahl der Spielplätze, wie der Spielsachen bedingt. Nicht die an und für sich gleichgültigen Spielsachen, sondern die Phantasie bildet das belebende Element der kindlichen Spiele und umringt das frohe Wesen belebend nur mit Leben und 7. durch den unverwüst-

lichen Optimismus, der auch nicht eine Schattenseite am kindlichen Spiele zu entdecken vermag und daher die nur beobachtende Tätigkeit des Erziehers auf den ganzen Spielbetrieb ausdehnt.

Kapitel VI: Stellung der Spiele in den Erziehungssystemen Lockes, Jean Pauls und Herbarts.

Je nach dieser verschiedenen Auffassung weisen *Jean Paul*, *Herbart* und *Locke* den Spielen auch ihre besondere Stellung in ihren Erziehungssystemen an. *Jean Paul* unterscheidet zwei Hauptseiten der Erziehung, die entfaltende und bessernde. Weitaus die wichtigste von beiden ist die erste. Sie kommt für den ganzen ersten Lebensmorgen ausschließlich in Betracht und hat für die Entwicklung und Ausgestaltung des individuellen Idealmenschen fundamentale Bedeutung, indem sämtliche Keime desselben hier nicht nur zur Entwicklung, zum ersten Treiben gebracht werden, sondern auch die Richtung erhalten, welche ihr späteres Wachstum vorzeichnet. Die zweite tritt erst im späteren Alter hinzu, ist nicht von innen heraus entwickelnd, sondern von außen einwirkend, von mehr negativ unterdrückender, hemmender Natur, als von positiv schaffendem Charakter und daher nur von geringerem Werte. Bei einem normalen Verlauf der ersteren und dem vollständigen Zurgeltungkommen derselben würde sie von selbst überflüssig werden, wenn nicht der Zeitgeist, die Umgebung, die ältere Generation verderbliche Einflüsse ausübten. Die ganze erste Zeit der Kindheit wird aber ausgefüllt durch die Spiele, welche daher den eigentlichen Grund und Boden für die entfaltende Erziehung abgeben, die Atmosphäre, in welcher sich dieselbe vollzieht. Sie sind daher nicht nur ein Erziehungsmittel neben anderen, sondern das wichtigste pädagogische Mittel der entfaltenden Erziehung, das bedeutungsvollste Feld der ersten erzieherischen Betätigung

überhaupt, ja, sie bilden fast ausschließlich das einzige pädagogische Problem der ersten Jahre, das ganze ertragsreiche Feld der entfaltenden Erziehung.

Das *Herbart*sche Erziehungssystem unterscheidet die drei großen Gebiete der Regierung, der Zucht und des Unterrichtes. Alle drei stehen im Dienste der sittlichen Charakterbildung, indirekt die Regierung durch fortlaufende Beschäftigungen, welche dem Müßiggange und dem Entstehen unrechter Begehrungen vorbeugen, sowie durch ihr Erzeugen fester Gewohnheiten vom frühesten Alter an, der mittelbaren Tugenden Zillers; direkt und ausschließlich die Zucht, welche durch Ausbildung der sittlichen Ideen, der ethischen und sozialen Tugenden geradewegs auf die Gewinnung eines sittlich festen Willens lossteuert; unmittelbar der Unterricht durch Klärung, Ordnung der Begriffe, durch Anbahnen eines festen Gedankenkreises, bestimmter und fester Zwecke. Da dieser hauptsächlich die Denkfunktionen, welche nach *Herbarts* Ansicht ergänzend zu der Phantasie der Spiele hinzutreten müssen, in Anspruch nimmt, werden jene für ihn ein annehmbares Regierungsmittel, »da selbstgewählte Beschäftigungen zwar, wenn alles Übrige sich gleich ist, den Vorzug verdienen, allein bestimmte Aufgaben, dies oder jenes zu tun, bis es fertig ist, die Ordnung besser sichern, als regellos spielen«,[1]) sowie zu einem willkommenen Zuchtmittel infolge ihres ethischen und sozialen Gehaltes. Indirekt ist freilich das Spiel bei ihm — obgleich er es zwar selber nicht so auffaßt — auch ein Unterrichtsmittel, indem er es verwendet als Anknüpfungs- und Ausgangspunkt für gewisse Unterrichtsfächer, sowie als Palliativmittel bei den ersten Anfängen des Lernens.

Locke unterscheidet physische und psychische Erziehung als zwei völlig koordinierte Teile; doch thront auch bei ihm über beiden die ihm viel höherstehende sittliche. Da ihm nun die Spiele als geistig und sittlich völlig inhaltsleer

---

[1]) Umriß päd. Vorl. § 47.

erscheinen, nehmen dieselben bei ihm nur die Stelle eines physischen Erzieh- und methodischen Unterrichtsmittels ein. Sie sind von der sittlichen Erziehung ganz ausgeschlossen, beanspruchen einen breiten Raum in der intellektuellen Ausbildung, in dem von ihm unterschätzten Unterricht, allerdings nur als Hilfsmittel; denn das Lernen bleibt immer der Selbstzweck und erhalten eine selbständige Stellung nur in der physischen Erziehung, in der sie bis zu einem gewissen Grade als Selbstzweck gelten können.

Kapitel VII: Einklang der Ansichten Lockes, Jean Pauls und Herbarts über Kinderspiele mit den pädagogischen Theorien und philosophischen Systemen derselben.

So stehen ihre Ansichten über Kinderspiele nicht nur im engsten Einklang mit ihren pädagogischen Systemen, ein gut Teil ihrer Anschauungen über Erziehung, ein gut Teil ihrer pädagogischen Theorien überhaupt ließe sich aus jenen ablesen. Scharf spricht sich in *Jean Pauls* Ansichten seine ganze Psychologie aus, welche den angeborenen Anlagen und Kräften, unter denen die Phantasie die erste Stelle einnimmt, die größte Rolle zuweist, welche aber andrerseits auch die Erfahrung zu ihrem Rechte kommen läßt, sie kennzeichnen mit einem Worte den Entwicklungs- und Erfahrungspsychologen, der auch den dunkelsten und verstecktesten Seiten des seelischen Lebens im Kinde liebevoll nachgeht. Dieselben spiegeln aber auch Grundanschauungen seiner Ethik wider. Aus jedem Worte spricht die sittliche Reinheit, die väterliche Milde, die an Pestalozzi erinnernde hingebende Liebe zu den Kleinen, die den Grundton für seine ganze Pädagogik, wie überhaupt für seine ganze Ethik und Philosophie abgibt. Seine Ausführungen legen Zeugnis ab von seiner streng individualistischen Pädagogik, welche mit heiliger Ehrfurcht und Scheu an das Kind herantritt, allen Eigen-

tümlichkeiten desselben die größte Verehrung und Hochachtung entgegenbringt und das Kind nur als Selbstzweck behandelt wissen will. Deutlich tritt das Ziel seiner Pädagogik zu Tage: Harmonische Entwicklung und Ausbildung aller Kräfte. Sie verraten ein gut Teil seiner pädagogischen Methodologie, welche der freien Entfaltung, der Bildung zur Selbsttätigkeit den weitesten Spielraum läßt. Sie zeigen synthetisch vereinigt den Ideal- und Realpädagogen, der selbst das Kind idealisiert und doch andrerseits die kleinste und unscheinbarste Wirklichkeit berücksichtigt. Sie markieren endlich unzweideutig seine hohe Meinung von dem Werte des ersten Kindheitsalters für die Zukunft und die nachfolgende Generation.

Herbarts Ausführungen, wie seine Forderung der beweglichen Spielsachen, seine Wertschätzung der Spiele für das Zustandekommen eines reichen Vorstellungswechsels, geben nicht mißzuverstehende Hinweise auf seine das ganze Seelenleben in Vorstellungen auflösende Psychologie. Seine Anforderungen an die Spielgenossen, seine Wertschätzung der geselligen Verhältnisse, seine Aussprüche über die drohenden Gefahren offenbaren deutlich sein ethisches Erziehungsziel: Bildung zum sittlichen Charakter, Ausbildung der sittlichen Ideen und verraten bei ihrem Betonen der gesellschaftlichen Tugenden einen gewissen sozialen Zug seiner Pädagogik, während die individualistische Neigung derselben, die bestrebt ist, jederzeit dem Ich gerecht zu werden, durch seine Bemerkungen über die Dauer der Kinderspiele und über das Verhalten des Erziehers jenen gegenüber klar bekundet wird. Seine Darlegungen über den Nutzen der Spiele, über das Verhältnis zwischen Spiel und Unterricht, über den Spielbetrieb legen beredtes Zeugnis ab von seiner Wertschätzung des geregelten und methodisch geordneten erziehenden Unterrichtes, dem es auf die Ausbildung eines festen Gedankenkreises ankommt, sowie überhaupt von dem Geordneten, Geregelten, Ausgeglichenen, überall fein Durchgearbeiteten seiner Pädagogik und lassen die Funktionen

der Regierung, der Zucht und des Unterrichtes überall andeutungsweise hervortreten.

Nicht minder sprechen sich in *Lockes* Abhandlung Charakterzüge seiner Pädagogik aus. Seinem auf das Weltmännische gerichteten praktischen Erziehungsziele, seinem einseitigen und engherzigen Utilitarismus, dessen letztes Ziel die Glückseligkeit bildet, seiner Wertschätzung der physischen Erziehung und dem damit zusammenhängenden, wohlbegründeten Naturrufe, seiner Unterschätzung eines zusammenhängenden, geordneten Unterrichtes, seiner Antipathie gegen die öffentliche Erziehung, dem aristokratischen Zug seiner Pädagogik, seiner Vorliebe für den Wert der öffentlichen Meinung, der Rücksichtnahme auf Umgebung und Gesellschaft, seiner Hochhaltung schicklicher und guter Manieren, seiner Forderung der Selbsttätigkeit, wie überhaupt dem Realismus seiner Pädagogik hat er hier überall ein nicht zu verkennendes Denkmal gesetzt. Wie bei *Jean Paul* und *Herbart* findet auch bei ihm in seinen Ansichten über Kinderspiele gleichsam eine Konzentration der charakteristischen Züge und Grundanschauungen seiner Pädagogik statt, und wie diese überhaupt, sind daher auch jene nicht ohne Einwirkung auf die nachfolgende Zeit völlig ungehört verklungen.

Kapitel VIII: Stellung der Ansichten Lockes, Jean Pauls und Herbarts über Kinderspiele in der Geschichte der Spiele, ihre Wirkungen, ihr Einfluß und ihr Verdienst.

Freilich sind wohl gerade diese Kapitel ihrer Pädagogik bei allen drei Erziehern am längsten unberücksichtigt geblieben, und von einem unmittelbaren, direkten Einfluß kann nur in ganz bedingtem Maße die Rede sein. In der pädagogischen Praxis sind ihre berechtigten Forderungen zunächst ohne jede Wirkung geblieben. Bis in die vierziger Jahre des 19. Jahrhunderts waren die Spiele

ein Ungekanntes im Schulleben, und sie blieben noch Jahrzehnte lang das Aschenbrödel desselben. Erst 1840 realisierte Fröbel in Blankenburg einen Teil der Gedanken *Jean Pauls*, der für dessen praktische Bestrebungen als der theoretische Vorläufer angesehen werden darf. Doch auch dessen Unternehmen traf zunächst der Bannstrahl eines reaktionären Zeitalters; als demokratisch wurden die Kindergärten verboten. Langsam und ganz sporadisch wagten sie sich in der folgenden Zeit hervor und fristeten ein kümmerliches Dasein. Die deutsche Schuljugend schien in diesen Jahrzehnten das Spiel vollends verlernen zu sollen. Ein Umschwung vollzog sich, wie schon erwähnt,[1]) erst nach den Jahren 1870 und 71, nachdem allerdings schon seit 1868 die Gemeindeschulen in Berlin als die ersten in Deutschland öffentliche Spielplätze errichtet hatten. Mit der Forderung nach größerer Beachtung der physischen Erziehung, nach vermehrtem Schutz der Gesundheit in den Schulen hängt es zusammen, daß auch für dieses Kapitel im Kinderleben das Interesse wieder angefacht wurde. Dringender als je stellten erst die letzten zwei Jahrzehnte, stellte erst die Gegenwart die Forderung der Schulspiele, betonte sie wieder deren hervorragend erzieherischen Wert. Damit kehrte sie aber gleichzeitig wieder zurück zu den Ansichten *Jean Pauls*, die nicht nur gleichsam wieder neu auflebten, sondern nunmehr auch vielfach erst greifbare Gestalt im Schulleben annahmen und an vielen Orten Deutschlands zum Teil in die Wirklichkeit umgesetzt wurden. Es sind *Jean Paul*sche Grundanschauungen, die in den modernen Abhandlungen über Kinderspiele wiederkehren. Seine Theorie über das Wesen derselben als Kraft gewann immer mehr namhafte Vertreter, wie *Herbert Spenzer* und *Voigt*, und zählt heute in pädagogischen und turnerischen Kreisen zahlreiche Bekenner zu ihren Anhängern. Seine Auffassung vom Nutzen der Spiele, seine Forderungen an das Ver-

[1]) Siehe Einleitung.

halten des Erziehers diesen gegenüber klingen in der Spielliteratur der Neuzeit überall hindurch.[1]) Nicht nur daß diese literarischen Produkte, wie die Jahrbücher des Zentralausschusses für deutsche Jugendspiele, zahlreiche Aufsätze in Lehrer- und Turnerzeitungen, Aufrufe zur Unterstützung der guten Sache, in der Levana eine ergiebige Fundgrube für treffliche Zitate fanden, auch sonst meint der eingeweihte Leser nicht selten deren Worte zu hören. Beginnen sich somit die Gedanken *Jean Pauls* eigentlich erst in der jüngsten Vergangenheit und modernen Gegenwart im Schulleben Bahn zu brechen und feiern eine Wiederauferstehung, so sind sie doch auch unmittelbar nicht völlig wirkungslos geblieben. Zwar nicht in der Schule, aber in der Familie, an die sich die Levana zunächst wandte, und besonders in den Familien höherer Stände, ist manches fruchtbare Samenkorn aufgegangen. Hier ist *Jean Paul* gleich einem Goethe ein Erzieher seines Volkes geworden und hat wesentlich dazu beigetragen, daß die Erziehung überhaupt wieder in naturvollere Bahnen gelenkt wurde, daß nach einer noch nicht lange vorausgegangenen Zeit der Unnatur und Härte der milde und verständnisvolle Geist der Erziehung auch in den Tempel der Familie wieder seinen Einzug hielt, wobei naturgemäß auch dem heiteren, freien und leichten Wesen der Kleinen, ihren unschuldigen Spielen ein verständnisvolleres Interesse und offneres Auge entgegengebracht wurde.

In der Natur der Sache liegt es, daß weder *Herbarts* noch *Lockes* Anschauungen die gleiche Wirkung auszuüben vermochten. Schon *Herbarts* Ausführungen sind bei weitem nicht in dem Umfange in die Allgemeinheit übergegangen als die eines *Jean Paul.* Mit dem Ausbreiten seiner Schule hängt es zusammen, daß seine An-

[1]) Vergleiche hierzu: Professor Dr. *Koch*, »Der erzieherische Wert der Jugendspiele;« Direktor Dr. *Lion*, »Der Spielkanon;« Professor Dr. *E. Angerstein*, »Die sittliche und physiologische Bedeutung der Bewegungsspiele;« Dr. med. *F. A. Schmidt*, »Bewegungsspiel und Lungenentwicklung.«

... selbst, wesentlich be
Paul sind aber auch bei i
Pädagogik mehr erst von
Vergangenheit nach ihrer
berücksichtigt worden.

Eigentümlich gestaltet s
schen Einflusses, der sich i
zerlegen läßt. In seiner Au
sisches Abhärtungsmittel lieg
ohne Übertreibung geradezu
gestellt werden darf, tatsächli
den Geister jener Richtung w
land das Spielleben als eine
durch seine Pädagogik überl
einer Zeit stärkster Unnatur
ruf, durch seine starke Beto
ziehung und körperlichen Ab
fehlung gymnastischer Übunge
arbeiten von weitgehendem E
Privaterziehung geworden. Wi
in die Reihe der gymnastische
Abhärtungsmittel bald auch das
in diesem Sinne ansah, aufgeno
lich eine ganz ...

gymnastischer Übungen, welche dem späteren Edelmann nützlich werden können, eingeschränkt wissen wollte. Weniger durch seine Ansichten über dieselben, als vielmehr durch seine Forderung der physischen Erziehung hat er dem Wiederaufleben der Spiele genützt. Indem er dazu beitrug, daß in die Erziehung wieder etwas von Juvenals *mens sana in corpore sano* einzog, hat er auch den Spielen die Bahn für einen ungehinderten Eingang frei gemacht.[1]) Außer diesem mehr indirekten Einfluß

---

[1]) Es ist aber zuviel behauptet und bleibt zum wenigsten mißverständlich, wenn Dr. *Gitschmann* in seinem Werkchen über *Locke* ihn als einen der ersten bezeichnet, der in die Pädagogik jene Gedanken warf, welche für die frühe Altersstufe in den *Fröbel*schen Kindergärten lebendig sind, wenn er behauptet, daß die konsequente Durchführung und detaillierte Belebung dieser fruchtbaren, aber erst nach länger als einem Jahrhundert allseitig anerkannten Gedanken erst dem pädagogischen Genius *Friedrich Fröbels* vorbehalten war, übrigens eine Anschauung, der man nicht selten auch in Geschichten der Pädagogik begegnet. Man fragt sich unwillkürlich, wie der Verfasser zu solcher Auffassung kommen konnte, wenn er sich die Mühe genommen hätte, die Ansichten *Lockes*, des Gegners der Spiele, in ihrer Gesamtheit zusammenzustellen und zu prüfen. Er würde dann nicht nur zahlreiche Widersprüche entdeckt, sondern auch gefunden haben, daß der *Fröbel*sche Kindergarten bis zu einem gewissen Grade eigentlich einen Widerspruch gegen *Lockes* Ansichten bildet, wenigstens würde ihn derselbe als nutzlos bezeichnen müssen. Man sehe sich aber seine Ausführungen an: Er vermengt die physischen Forderungen *Lockes* mit dessen Ansichten über die Spiele und faßt sie als eins auf; er schiebt *Locke* seine eignen Gedanken unter, die in der Tat Gedanken *Jean Pauls*, durchaus aber nicht solche *Lockes* sind. Unmöglich kann Verfasser, wie schon erwähnt, die Ansichten *Lockes* im Zusammenhang geprüft haben. Er stützt sich vielmehr auf einzelne Bemerkungen, die er durch *Jean Paul*sche und *Herbart*sche Ausführungen begründet. Zeugnis hiervon legen auch die Zitate aus *Jean Paul* und *Herbart* ab, die, aus dem Zusammenhang herausgenommen, zwar ähnlich klingen, aber einen grundverschiedenen Inhalt aufweisen. Der ganze diesbezügliche Passus seines Buches trägt daher den Charakter des Schiefen und Irreleitenden an sich, der noch gesteigert wird durch die Einzwängung in das *Herbart*sche Schema, indem die Spiele lediglich unter den Begriff der Regierung gebracht werden. Direkt falsch ist daher gleich der Anfang. »Eine andere Regierungsmaßregel, welche auch *Locke* emp-

...ung durch
und vielfache Nachahmung
durch Rousseausche Beme
sind auch sonst vielfach in
so insbesondere in die der P
in die Pädagogik der Aufklär
vor allem heilsam eingewirl
erziehung höherer Kreise, g
gehende Unnatur sie ankämp
wieder vorbildlich geworden f
Frankreichs und Deutschland
Spielsachen tritt er als direkte
dessen Anschauungen sich hie
decken. Mit den guten Seite
auch die schlechten auf die
In ihrem tändelnden und
Unterrichtes sind die Philan
beeinflußt worden, die überha
die Kinderspiele mit gering
Boden stehen. Trotz dieses
Anweisungen und Forderung
Geltung haben und beherzigen
die meisten seiner diesbezüglic

Bord geworfen, und das mit Recht; denn die gerechte Kritik darf auch die Schwächen nicht übersehen.

Kapitel IX: Beurteilung der Ansichten Lockes, Jean Pauls und Herbarts über Kinderspiele: kritische Stellungnahme.

Unstreitig wird dieselbe auch heute noch der *Jean Paul*schen Abhandlung den Vorzug den beiden anderen gegenüber erteilen. Sie gehört zu dem Schönsten und Originellsten, was je über Kinderspiele geschrieben worden ist und bildet gleichzeitig auch den originellsten Teil seiner Pädagogik. Nicht ein Pädagog hat so treffend, klar und bedeutungsvoll über Spiele sich geäußert wie er. In ihrer vollen Bedeutung und Wichtigkeit für die Erziehung hat er dieselben behandelt. Wenn er auch hier keine erschöpfende Monographie gibt, streift er doch fast alle Seiten, welche bei diesem Kapitel überhaupt berührt werden können. Die Stärke gerade dieser Abhandlung liegt mehr noch als sonstwo in seiner Pädagogik in der liebevollen Beachtung des Kleinen, in der aufmerksamen Behandlung des Geringen, das sie dadurch zur Bedeutung und Wichtigkeit erhebt. Feinfühlig und liebevoll, aber auch durchaus besonnen und realistisch im Urteil, offenbart er mitunter in hochpoetischer Sprache hier die tiefsten Geheimnisse der Kindesnatur. »Welche Schärfe des Blicks in die Wirklichkeit, welches Falkenauge, welche schneidende Sachlichkeit,« wie Vischer ruft, besonders hier, wo er mit festem Fuß auf dem Boden der Wirklichkeit steht! denn es ist der unübertreffliche Vorzug dieses Kapitels, aus ureigenster Erfahrung hervorgegangen zu sein, und das wird ihm bleibenden Wert und dauernde Geltung verschaffen. Kaum wird etwas über Kinderspiele geschrieben werden, ohne daß es zu Rate gezogen wird. Köstliche Gedankenperlen hat er in dasselbe eingestreut. Was er über die Schonung der kindlichen Individualität

bemerkt, gehört zu dem Ergreifendsten, was je darüber aufgezeichnet wurde. Hier auf dem Betätigungsgebiete der kindlichen Phantasie mußte sich ja wohl auch der Phantasiekünstler *Jean Paul* völlig heimisch fühlen; und doch wird der gegenwärtige Standpunkt der Pädagogik sich nicht mit allen seinen Meinungen einverstanden erklären können. Insbesondere werden theoretische Bedenken vielfach aufsteigen. Hier findet schon die Grundlage, auf welcher seine Ansichten aufgebaut sind, heute unter Pädagogen wohl nur noch wenig Anhänger. Gewiß darf die Individualität des Kindes als eine durch Momente der Abstammung, Vererbung und Anpassung an den gesellschaftlichen Organismus begründete Tatsache schlechterdings nicht ignoriert werden, aber die Auffassung *Jean Pauls* von der Kindesnatur ist ein Produkt der Aufklärungszeit, erklärt sich aus seinem Bildungsgange, aus seiner Zeit heraus und aus seiner Abhängigkeit von Rousseau und mußte ihren Halt verlieren, sobald die Psychologie auf einen höheren Standpunkt gerückt war. Wie Rousseau läßt er alles geistige Leben mit fatalistischer Notwendigkeit aus gewissen Keimen sich entwickeln. Wie diesen trifft ihn aber auch der Vorwurf, daß er angeborene und gute Eigenschaften, also ganz verschiedene Dinge, miteinander verwechselt, daß er die Kindesnatur in dieser Hinsicht mit dichterischer Freiheit behandelt, aber nicht, wie Schiller sagt, »mit dem Organ, womit man sieht«; und was versteht er unter den angeborenen Keimen? Sieht er sie als Seelenvermögen an? Diese sind aber wenig mehr als allgemeine Klassenbegriffe, mit denen wenig anzufangen ist. Sie haben methodologischen Wert als Mittel zur Ordnung, nicht aber metaphysischen als Ursachen psychischen Geschehens. Darf der Mensch auch auf etwas Gesetzmäßiges in sich schließen, so doch wohl nie als auf eine vollendete Wahrheit, sondern nur als auf die bloße Möglichkeit zu dieser. Durch seine Lehre vom Idealmenschen setzt sich *Jean Paul* an anderer Stelle über diese Schwierigkeiten hinweg, verwischt aber da-

durch das Verhältnis der Begriffe untereinander, wie zu dem der angeborenen Anlage. Diese Ansicht wirft nun zwar ihre Schatten auch auf sein Kapitel über Kinderspiele, aber doch nicht in dem Maße, daß dadurch die Richtigkeit und Gültigkeit wesentlich beeinträchtigt würden; denn hier kommt überall die Erfahrung zu ihrem Rechte. Wohl aber zeigt sich auch hier, daß *Jean Paul* das Kind stark idealisiert. Er rechnet nicht mit schwachen und unnormalen Kindern, mit denen der Erzieher in Berührung kommen muß. Seine eigne Kindheit überträgt er auf die Gesamtheit und legt so an die Auffassungskraft des Kindes den Maßstab des Erwachsenen. Zum Teil hängt dies zusammen mit seiner Überschätzung der Phantasie. Wohl hat er recht, wenn er als Hintergrund der eingebildeten Welt des Kindes die Wirklichkeit betrachtet, wenn er aus der Phantasietätigkeit auch der Denktätigkeit Gewinn ziehen läßt; denn alle Verstandestätigkeit hat die Phantasietätigkeit zur Voraussetzung, sie ist, wie Goethe sagt, eine Vorschule des Denkens, oder nach der Wundtschen Auffassung ein Denken in Bildern; aber sie geht eben nicht über diese Wirklichkeit hinaus; auch sie schöpft nur aus der, wenn auch veränderten, Reproduktion, und ersetzt nimmermehr, wie der Dichter *Jean Paul* glaubt, das, was der Wahrnehmung entzogen blieb. Sie reicht nur soweit, als der Erfahrungskreis sich erstreckt, sie wächst und vermehrt sich mit dem Vorstellungsschatz; und die Stärke der Jugendeindrücke erklärt sich nicht lediglich aus ihr, sondern zu einem guten Teil aus der diesem Alter überhaupt eigentümlichen Frische, sowie aus der Häufigkeit der Wiederholung jener Eindrücke. Diese ganze ideale Auffassung vom Kinde läßt *Jean Paul* auch in seinem Optimismus zu weit gehen, wenn er im Spiel nicht die geringste Gefahr zu wittern vermag. Der Ehrgeizige, der zum Herrschen Geneigte findet auf diesem Gebiete doch nur zu leicht die gewünschte Nahrung für seine sittlich bedenklich erscheinenden Triebe und wird zum wenigsten den gewissenhaften Erzieher aufmerksam

und behutsam stimmen müssen, der es, wenn er im öffentlichen Dienste steht, vielleicht auch als einen Mangel der Ausführungen *Jean Pauls* empfinden wird, daß er die Schule und ihre Verhältnisse und demzufolge auch die entsprechend praktischen Anweisungen für dieselbe völlig beiseite läßt. Er wird es aber erklärlich finden bei Berücksichtigung des Zweckes der Levana, die sich vorzugsweise an das Haus wendet, Privat- und Familienerziehung im Auge hat; und selbst hier denkt *Jean Paul*, wie mehrfache Äußerungen auch in seinem Kapitel über Kinderspiele beweisen: die Kinder in den Saal heraufholen und ähnliche mehr, nur an die Kinder höherer Stände, wenn auch seine Ausführungen für die aller Schichten gleiche Gültigkeit haben. Trotz dieser mehr rein theoretischen Bedenken, die zum großen Teil ihre Erklärung in dem tiefen Standpunkte der damaligen Zeit und Psychologie überhaupt finden, wird aber der Erzieher auch heute noch seinen praktischen Ausführungen und Anweisungen, die er hier als ein Prophet und Seher gibt, insbesondere seiner pädagogischen Wertschätzung der Spiele, seinen Anforderungen an die Spielsachen, seiner Auffassung vom Wesen und Zweck derselben, seinem Abscheu gegen die Genußsucht, seinem Dringen auf Einfachheit, Selbstgenügsamkeit und Selbsttätigkeit, seiner zarten Rücksichtnahme auf die kindliche Individualität, seiner Auffassung des Kindes als Selbstzweck,[1] rückhaltslos zustimmen können und nur bedauern, daß bei der alles nivellierenden, schematisierenden und systematisierenden Gestaltung[2] des modernen Schulwesens der praktischen Durchführung seiner berechtigten Forderungen nicht selten bestimmte Grenzen gesteckt sind.

Gegen diese lebensvolle Auffassung und Ausführung *Jean Pauls* tritt die *Herbarts* bedeutend in den Hinter-

---

[1]) Siehe hierzu *Schleiermacher*, mit dem *Jean Paul* übereinstimmt.

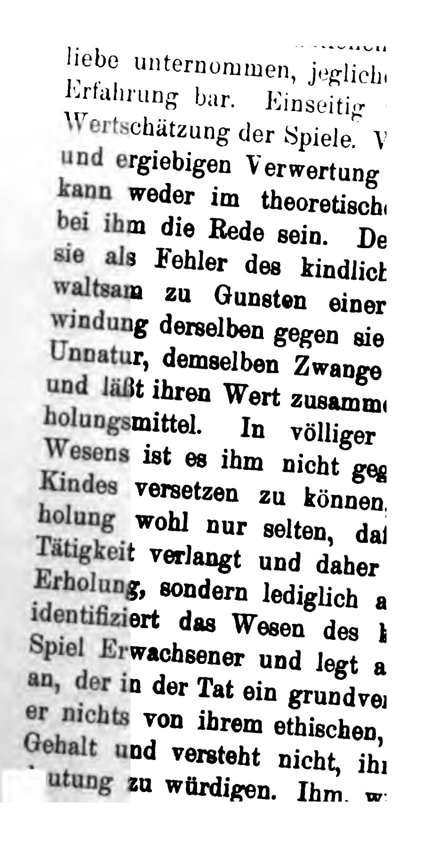
[2]) Vergl. hierzu *Hegel*, Anmerkung zur Enzyklopädie, VII, St. 82.

grund. Das konstruktive Element seines Systems, die psychologische Theorie, das ethische Ziel treten zu sehr in den Vordergrund und lassen die breite empirische Grundlage vermissen, auf welcher *Jean Paul* aufbaute. Daher finden sich nirgends wertvolle praktische Winke und Hinweise, nirgends zeigt sich ein lebensvolles Hineingreifen in den Reichtum der Wirklichkeit und ihrer erläuternden Beispiele. Daher kennt er kein Kapitel über die Spielsachen und Spielplätze, über die verschiedenen Arten der Kinderspiele. Die pädagogische Theorie, die ethischen und psychologischen Voraussetzungen bedingen vielfach seine Ansichten und Forderungen und tragen infolgedessen den Charakter des mehr Abstrakten an sich. Die rationelle Ausnutzung und Verwertung des Spiels in der Praxis wird überall zu wenig betont. Ihrem Inhalte nach suchen seine Ansichten immer den goldenen Mittelweg zu gehen, bewahren sich dabei einerseits wohl vor Extremen, verlieren aber auch andrerseits von ihrem Gepräge der Originalität. Trotz seiner Übereinstimmung in vielen Punkten mit *Jean Paul*, trotzdem die Mehrzahl derselben auch heute noch Zustimmung und Beifall finden kann, wird er doch, einer heute unhaltbaren psychologischen Theorie, sowie seinem ethischen Erziehungsziele zuliebe, dem Spiel in seiner Gesamtheit nicht überall gerecht. Der Charakter des Geordneten und Geregelten seiner Pädagogik greift mitunter zu drückend auch in dieses Kapitel ein und nimmt dem Spiel etwas von dem ihm eignen freien und heiteren Wesen. Zu Gunsten geordneter und geregelter Tätigkeit findet vielfach eine Einschränkung derselben statt, die nicht selten wie eine leise Geringschätzung derselben überhaupt aussieht. Hütend, vorbeugend und ergänzend hat doch der Erzieher trotz des Bestrebens nach möglichster Schonung der Individualität und der natürlichen Freiheit die Hand überall im Spiele. Zum großen Teil hängt dies zusammen mit seiner Wertschätzung der Phantasie, die den eigentlichen Denkfunktionen gegenüber eine untergeordnete Stellung

einnimmt, die er aber auch vielfach unterschätzt. Dem geistigen Gewinn der Spiele, so sehr er den ethischen, sozialen und physischen Wert derselben anerkennt, wird er daher nicht gerecht. Der durch das Spiel erworbene geistige Besitz ist durchaus nicht nur rohes Materiel, nicht nur der erste Anfang zu Beobachtungen, über den das Kind durch denkende Betrachtungen bald hinausgeführt wird. Auch auf dem Spielplatze bilden sich wertvolle intellektuelle Eigenschaften aus, wie Geistesgegenwart, Geistesschärfe. Auch das Spiel nötigt zum Denken und vielfach recht scharfen Beobachten, wenn es gilt, die Blöße des Gegners zu erspähen und die Mittel und Wege zu seiner Überwindung auszusinnen. Zu dem physischen, sozialen und ethischen Nutzen muß auch der intellektuelle hinzutreten. Darin liegt aber schon angedeutet, daß sich das Spiel auch nicht einseitig und engherzig in das Schema der Regierung und Zucht einzwängen läßt, am wenigsten aber eine strenge Scheidung nach diesen Begriffen gestattet. Es wird die Zwecke beider immer gleichzeitig, niemals aber getrennt, verfolgen, wobei auch die rein intellektuellen Tätigkeiten nie ganz leer ausgehen werden. — Trotz dieser Mängel tragen aber auch seine diesbezüglichen Ausführungen, wie die seiner Pädagogik überhaupt, den Charakter objektiv kühler und besonnener Erwägung und Betrachtungsweise an sich, welche es verschmäht, subjektive Momente in ihre Bestimmungsgründe aufzunehmen.

Stimmen deshalb auch heute noch seine Anschauungen im großen und ganzen mit den Forderungen moderner Pädagogik überein, so kann dies von den *Locke*schen nicht in dieser Ausdehnung behauptet werden. Der Grundfehler seiner Pädagogik, dem Utilitätsprinzip wichtige Zugeständnisse eingeräumt zu haben, wirft seine Schatten auch auf dieses Kapitel seiner Erziehungslehre. Trocken und nüchtern, schwung- und poesielos schaltet und waltet er mit den Spielen, wie es seinen Zwecken dienlich erscheint, und vernichtet geradezu ihren Charakter als Spiel, ohne die geringste Rücksicht auf die kindliche

Natur zu nehmen, die er andrerseits doch geschont wissen will. Wie ein roter Faden zieht sich durch alle seine Ausführungen ein innerer Widerspruch hindurch, der Gegensatz zwischen dem Naturverehrer und dem Utilitaristen, der in den meisten Abhandlungen über *Locke* bisher wohl deshalb übersehen wurde, weil seine Ansichten über Kinderspiele niemals im Zusammenhange beleuchtet wurden. Dieser Gegensatz bleibt unausgeglichen in allen seinen Ausführungen und zeigt deutlich den Charakter einer schnell hingeworfenen Pädagogik. Die Ansprüche des ersteren an die Spielsachen, seine Auffassung des Wesens der Spiele als Naturnotwendigkeit und Ausfluß des Tätigkeitstriebes, seine Forderung möglichster Freiheit und Uneingeschränktheit der Spiele, sowie die damit zusammenhängende, die Bestimmung über das Ende des spielenden Treibens der natürlichen Entwicklung zu überlassen, verdienen noch heute volle Beachtung; die sich diametral dazustellenden und leider überwiegenden Ansichten des Utilitaristen irren durchweg und erfordern die schroffste Zurückweisung. Die Auffassungsweise des letzteren ist einseitig und engherzig und führt zu einer Verdrehung der natürlichen Verhältnisse. Dem Spiel wird in völliger Verkennung seines Wesens der herbste Zwang angetan und hört auf, Spiel zu sein. Im Interesse nützlicher Beschäftigungen wird es zum Geschäft, wird getrieben bis zum Ekel. Es ist ein unnatürlicher und rauher Zwang, dem sich die kindliche Natur hier beugen muß, und der die Bezeichnung von einer Vergewaltigung und Knechtung derselben nicht zu herb erscheinen läßt; und selbst hier noch gibt sich der Utilitarist leeren Täuschungen über die Wirkung seiner Mittel hin. Auch wenn dem Kinde auf eine so unnatürliche Art ein Spiel verleidet worden ist, wird es um nichts lieber zum Buche greifen als früher, sondern zu einem neuen Spiel. *Locke* müßte, um zum Ziele zu gelangen, die Geduld besitzen, die Kur an sämtlichen dem Kinde zugänglichen Spielen zu vollziehen; und selbst dann wäre es noch



liebe unternommen, jegliche
Erfahrung bar. Einseitig
Wertschätzung der Spiele. V
und ergiebigen Verwertung
kann weder im theoretische
bei ihm die Rede sein. De
sie als Fehler des kindlich
waltsam zu Gunsten einer
windung derselben gegen sie
Unnatur, demselben Zwange
und läßt ihren Wert zusamm
holungsmittel. In völliger
Wesens ist es ihm nicht geg
Kindes versetzen zu können.
holung wohl nur selten, daß
Tätigkeit verlangt und daher
Erholung, sondern lediglich a
identifiziert das Wesen des k
Spiel Erwachsener und legt a
an, der in der Tat ein grundve
er nichts von ihrem ethischen,
Gehalt und versteht nicht, ih
utung zu würdigen. Ihm w

herrschenden sozialen Gegensätze gelegen sein muß, aber setzt er sich mit seiner sozial und standesunterschiedlich bedingten Auswahl der Spielgenossen. Nicht nur, daß er hier einen der wichtigsten charakterbildenden Faktoren, den Umgang, gänzlich unterschätzt, es fehlt dem Zögling auch an Gelegenheit, Bekanntschaft zu machen mit der Mannigfaltigkeit der Individuen, welche draußen im Leben sich begegnen, welche ihm zur Belehrung dienen können, wie er dereinst selbst im Verkehr mit fremden Personen sich durchzukämpfen habe. Statt dessen werden die sozialen Gegensätze nur verschärft. Dieser Punkt weist aber zugleich hin auf einen weiteren empfindlichen Mangel seiner Ausführungen, wie seiner Pädagogik überhaupt. Seine Anweisungen haben nur Gültigkeit für den durch Stand ausgezeichneten Zögling aristokratischer Kreise, sie geben keine Lehren und Winke für die Allgemeinheit, lassen die Hebung und Fortentwicklung der Volksschule gänzlich außer acht, so daß sie schon um deswegen keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit erheben dürfen. Dabei geht *Locke* der weiblichen Erziehung ganz aus dem Wege und hat daher auch nicht ein Wort für die Spiele der Mädchen und ihre charakteristischen Seiten. Ein Vergleich seiner sämtlichen Ansichten aber, der des Naturverehrers und Utilitaristen zusammengenommen, ergibt das merkwürdige Resultat, daß er in den Grundanschauungen über das Wesen der Spiele vielfach das Rechte trifft, in der methodischen und pädagogischen Verwendung und Durcharbeitung derselben aber seinem Erziehungsziele, der Glückseligkeit, zuliebe Irrwege geht, und einen solchen betritt er auch mit seiner Forderung des spielenden Unterrichtsbetriebes. Während er dem Spiele an seinem rechten Platze tyrannische und sklavische Fesseln anschmiedet, räumt er ihm am unrechten Orte einen ungebührlich weiten Raum ein. Wohl soll sich der Übergang vom Spiel zum Unterricht allmählich und unvermerkt vollziehen, wohl muß das Gemüt des Kindes beim Beginn des Unterrichts eine Stimmung erlangt haben, welche



... gekommen. Se
Unterricht ist eine Vers
Mechanisch und geistlos i
des Lesenlernens, übertriel
Werte, übertrieben die Ford
sprechen gelernt habe, auch
selbst mit dem Umstande g
fähigkeit des Kindes im frü
am größten ist. *Summa su*
seinen Ausführungen behaup
Bruchstücken von verschied
einigung als Ganzes von Wid
nicht frei, der allseitig harm
breiten empirischen Grundlage
gebenden Sichversenkens in d
berechtigten Forderungen ent
Zaubers und phantasievollen
eine heute über Bord geworfen
irregeleitet durch ein falsches
Ansichten, wohl einzelne Pe
in sich bergend, heute in
wundener Standpunkt; und d
Teil ihre Erklärung in der Z
hebers, in dessen ...

dünken schalten und walten zu können, hofft er, in einen Grundtrieb derselben eine Abneigung gegen einen anderen pflanzen zu können; und so sehr er irrt, liegt doch gerade hierin ein Vorzug. Er ist nicht nur der erste, welcher die Psychologie zum Regulator der Pädagogik überhaupt machte, er ist gleichzeitig auch der erste, welcher dem Problem der Kinderspiele mit psychologischen Hilfsmitteln zu Leibe rückte, so daß *Jean Paul* und *Herbart* in diesem Sinne das von ihm begonnene Werk gleichsam weiter fortsetzen.[1])

Kapitel X: Gegenwärtiger Standpunkt des Spielbetriebes in Deutschland mit Rücksicht auf die Forderungen Lockes, Jean Pauls und Herbarts.

Wenn sie dabei auch einzelnen Täuschungen unterworfen waren, kann doch die Pädagogik von heute sich mit vielen ihrer Forderungen aus voller Überzeugung einverstanden erklären, und die Frage ist wohl am Platze: »Inwieweit sind ihre berechtigten Ansprüche und Ansichten Gemeingut der Gegenwart geworden?« — Mit Genugtuung darf dieselbe wohl von sich bekennen, daß sie die Bedeutung des Spiels für die Jugenderziehung in ihrer ganzen Tragweite wieder erfaßt hat. Einen weiten Kreis von Pädagogen, insbesondere aber turnerische und medizinische Kreise, beseelen heute dieselben Motive, die einst für einen *Jean Paul* maßgebend gewesen sind. Fast einstimmig wird das Wesen der Spiele erklärt als das Produkt eines Naturtriebes. Allenthalben wird wieder betont der hohe erzieherische Wert derselben für Ausbildung des Willens, des Geistes und Charakters, ihre Bedeutung für das Erforschen der kindlichen Indi-

[1]) Einzelne der in der Kritik ausgeführten Punkte sind zwar schon bei Darlegung der Ansichten der einzelnen Pädagogen angedeutet worden, mußten aber hier der Vollständigkeit halber im Zusammenhang noch einmal berührt werden.

vidualität, für die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Zöglings;[1]) und doch unterliegt es keinem Zweifel, daß sich die moderne Wertschätzung der Spiele gegenüber der *Jean Pauls* zum Teil verrückt hat. Trotz der Anerkennung von dessen Ansichten macht sie doch vielfach andere Gesichtspunkte geltend. In Übereinstimmung mit *Locke* hebt sie mit Vorliebe den reichen Beitrag derselben für die leibliche Ausbildung hervor. Dazu treten vor allem, dem Geist der Zeit entsprechend, nationale und soziale Gesichtspunkte hinzu. Die Spielfrage wird heute nicht mehr allein als eine hochwichtige Erziehungs-, sondern vor allem auch als eine bedeutsame nationale Kulturfrage angesehen. Ein Einblick in die zeitgenössische Literatur läßt alle diese verschiedenen Zwecke, welche dem Spiele zugeschrieben werden, mehr bald den einen, mehr bald den andern, deutlich erkennen. Dr. med. F. A. Schmidt in Bonn, ein eifriger Vorkämpfer der neuen Richtung, schreibt: »Vielfach gilt das Spiel heute noch als eine Form von Leibesbewegungen, welche neben dem strengen methodischen Turnen für die eigentliche körperliche Erziehung doch eine mehr nebensächliche Stellung einnehmen. Diese Anschauung ist unrichtig. Das Spiel ist, richtig betrieben, ein wichtiger Zweig des Turnens selber. Die Turnübungen sind nur nachgeahmte Bewegungen. Das Spiel erst gibt Gelegenheit zur selbstschöpferischen freien Betätigung des Willens in geschickten, schnellen und kraftvollen Bewegungen und übt die selbständige allseitige Körperbeherrschung, welches doch eines der vornehmsten Ziele des Schulturnens ist. Das Turnspiel ist also nicht bloß eine wünschenswerte Ergänzung des Turnens, sondern ein wesentlicher Bestandteil desselben, ja in mancher Hinsicht ein Gipfel turnerischer Betätigung. Turnen ist notwendig zur allseitigen Ausbildung der Bewegungswerkzeuge des Körpers, das

[1]) Vergl. Professor Dr. *Koch*, »Der erziehliche Wert der Spiele;« Dr. med. *Schmidt*, »Lungenentwicklung und Bewegungsspiel.«

Spiel ist die freie Anwendung derselben und dient vor allem auch der Willensübung: Methodisches Turnen und Spiel zusammen erst machen ein Ganzes der Leibeserziehung aus.« Professor Dollinger führt aus: »Das Turnspiel ist in der Lehre der körperlichen Bewegungen das, was für die Grammatik das Lesebuch. Das Kind liest gern, wenn die Lektüre es interessiert, es spielt gern, wenn der Geist des Spieles sein Interesse wachruft. In der Ordnung, in den Regeln des Spieles liegt eine gewisse Idee, die das Kind begeistert.« Dr. Güßfeldt hebt hervor: »Die Spiele dienen dazu, die Charaktere seiner Schüler in einem unverfälschten Spiegelbilde kennen zu lernen. Die planmäßig geleiteten Spiele haben den Zweck, die Kräfte des Schülers zu entwickeln und gerade solche Kräfte zu entwickeln, welche während des wissenschaftlichen Unterrichtes brach liegen müssen.« An anderen Stellen begegnen dem Leser Worte, wie: »Die Schule, welche sich rühmt, eine Trägerin der wahren Bildung, das ist der harmonischen Bildung von Geist und Körper nicht bloß zu heißen, sondern zu sein, soll jede Gelegenheit ergreifen, die von ihr oft vernachlässigte körperliche Erziehung ihrer Schüler zu vervollkommnen, und hat sie darin durch die Fürsorge ihrer Lehrer und durch weise Einrichtungen einen Vorzug vor anderen errungen, so soll sie denselben hüten wie ein Kleinod in glänzendem Rüstzeug.« — »Wir sehen den wesentlichen Wert des Jugendspiels zumeist darin begründet, daß freie Zeit durch freie Bewegung ohne den Zwang der Schule ausgefüllt und Gelegenheit gegeben werde, daß der Schüler mit seinem Lehrer außerhalb der amtlichen Sphäre in Berührung trete und diesem eine weitgehende Einwirkung auf Herz und Gemüt des Knaben im nahen, freundschaftlichen Verkehr ermöglicht werde.« »Sowie das Schulspiel sich einmal allgemein, und im rechten frischen Sinn betrieben, an unseren Schulen eingebürgert hat, ist auch der rechte Untergrund für die erholenden Volksspiele geschaffen; dann werden gute Volkssitten entstehen, das

Wirtshausleben und Skatspiel nehmen ab. Wer die Jugendspiele hat, hat auch die Volksspiele. Die Jugendspiele sind das richtige, fruchtbare Saatfeld für die Belebung der Volksspiele. Wenn die Jugend aller Schulen sich erst jahrelang in fröhlicher Lust und ernster Übung auf dem Spielplatz getummelt hat, wenn sie bewußt und unbewußt den Reichtum aller segensreichen Einwirkungen gut organisierten Spieles in Herz und Gemüt aufgesogen und dieses Spiel als ein unentbehrliches Vergnügen empfinden gelernt hat, dann sind auch die Volksspiele da.« Noch andere erblicken in den Jugendspielen ein Mittel zur Bekämpfung der Frühreife der Jugend, zur Hebung der Gesittung des Volkslebens, zur Verschönerung der Jugendjahre, zur Heranbildung eines kräftigen, an Geist und Leib tüchtigen sittlichen Geschlechtes. Es wird betont der Nutzen derselben für die Armee, für Weckung und Pflege der Disziplin und Unterordnung, für Ertragenlernen von Anstrengung, für Erlangen von Mut und Entschlossenheit. Es wird hervorgehoben die Gelegenheit zu kluger Berechnung, Benutzung kleiner Vorteile und zu raschem Entschluß, zur Betätigung der Energie, zum Einsetzen aller Kräfte im Dienste eines Gesamtzweckes, im Dienste der Partei, vor allem aber ihr Gewinn für die physische Ausbildung, besonders auch des weiblichen Geschlechtes, für Lungen, und Herztätigkeit, für die Tätigkeit der Bewegungs- und Verdauungsorgane.[1]) Sind so die Auffassung vom Wesen des Spiels, sowie die Wertschätzung desselben, obgleich hier noch neue Gesichtspunkte sich geltend machen, zum Teil dieselben geblieben, als sie *Jean Paul* und bis zu einem gewissen Grade auch *Herbart* und *Locke* vertraten, so nähert sich die Gegenwart mehr

[1]) Um ein getreues Bild von dem gegenwärtigen Standpunkte der Spielangelegenheit zu erhalten, sind diese Zusammenstellungen vorgenommen worden nach den verschiedensten, irgendwie erreichbaren zeitgenössischen Abhandlungen über Spiele, wie sie in den Jahrbüchern des Zentralausschusses für Jugendspiele, in Lehrer-, Turnerzeitungen und pädagogischen Fachschriften niedergelegt sind.

noch *Jean Pauls* Ansicht hinsichtlich des Spielbetriebes. Möglichste Gewähr von Freiheit wird überall angestrebt und gefordert. Dr. Lion äußert sich hierzu: »Guts Muts sagt: »Alter und Geschmack, Fähigkeiten und Kenntnisse, häusliche Lage und Gesellschaft der Jugend, der besondere Geschmack der Eltern und Erzieher, Tages- und Jahreszeiten, häusliche Umstände machen eine große Zahl von Spielen nötig.« Die einzelnen Spiele sind ebensoviele eigentümliche Kundgebungen der nun einmal dem Menschen als eine glückliche Mitgabe für das Erdendasein eingepflanzten Spiellust, die hier und da gerade diesen und keinen anderen Ausdruck sucht und gefunden hat. Ich nehme mit dieser Erklärung insbesondere Stellung gegen die wohl zu Tage gebrachte Meinung, daß es ein verdienstliches Werk sei, vorab der Jugend allenthalben einen festen Kanon von Bewegungsspielen nach allgemeingültigen Gesetzen zuzurichten. Eine unbedingte Rangordnung nach Klasse und Namen aber läßt sich nicht wohl feststellen. Das einzige Kriterium, welches niemals im Stiche läßt, finde ich darin, daß das einzelne Spiel durch seine besondere Grundlage die Teilnahme der Spieler, während es gespielt wird, vollständig in Beschlag nehmen muß, so daß sie zu ablenkenden Unterhaltungen keine Zeit haben. Dann erfüllt es als Spiel seinen Zweck. Spiele, welche von der Jugend des einen Ortes stets gern, ja leidenschaftlich gespielt werden, finden an einem anderen Orte wenig oder gar keinen Anklang. Einzelne Wahrnehmungen lassen mich befürchten, daß man gerade jetzt zu wenig darauf Rücksicht nimmt, was orts- und landesüblich ist, indem man sich mehr bemüht, etwas, wovon man irgend einen guten Eindruck empfangen hat, in die Jugend hineinzutragen, anstatt es mit besonnenem Vorgehen aus ihr herauszulocken«! Auf Umgebung und Vorbild, Sitte und Tradition, auf die individuellen Eigenschaften des Kindes wird Rücksicht zu nehmen gesucht. Mit *Jean Paul* wird gefordert: »Nicht vielerlei Spiel, sondern viele Spiele in der festgesetzten Spielzeit geben einem



... der Spielplatz ist ein
des Lebens, wo man ger
die mit Anspruchslosigkei
lernen soll.« [1]) Mit *Locke*
im Interesse der Selbstt
das Selbstanfertigen von S

Sind so die gesunden
gogen in der Theorie al
zwar die Praxis noch ma
steht nicht immer im Ein
auch hier ein wesentliche
getreten. Raydt schildert
schen Städte und das Juge
letzten Jahrzehnt die Prax
mit folgenden Worten: »Mi
werden, daß fast alle städtisc
spielen warme Teilnahme
große Bedeutung derselben f
und daß sie endlich auch g
rung derselben zu bringen.
es, die sich in ihren Antw
12. April 1890 prinzipiell
gegenüberstellten. Klagen
sächlich pekuniärer Nat...

werden, während 98 die zwangsweise Beteiligung vorgezogen hatten. Die Spielzeit an den einzelnen Orten schwankte zwischen 12 und $^1/_2$ Stunden in der Woche. In Görlitz, Berlin, Bonn, Braunschweig und Hannover sind besondere Ausbildungsstätten für Spielleiter errichtet worden. Wo keine Spielplätze vorhanden waren, wurde ein Ausweg zu finden gesucht, indem die Schulhöfe oder Turnstunden, wenigstens die letzten im Monat, zum Spiel verwendet wurden.« Wie sich dabei der Spielbetrieb im einzelnen gestaltete, wird besonders klar aus den Berichten der einzelnen Städte. Dieselben zeigen, daß sich überall das Bestreben geltend macht, der freien Auswahl der Schüler soviel als möglich Spielraum zu lassen, wenn irgend möglich, einen festen Spielkanon zu vermeiden, der fortschreitenden Entwicklung, dem wechselnden Geschmacke und anderen Umständen Rechnung zu tragen, die Beteiligung freiem Entschluß zu überlassen. Der gesunden Selbstregierung der Schüler wird möglichst Vorschub geleistet; die Bildung von Spielvereinen unter den Schülern wird begünstigt. Es wird Gewicht darauf gelegt, daß, wo nur angängig, die Klassenlehrer die Spiele leiten; und so wird vielfach übereinstimmend in den Spielberichten hervorgehoben: »Mit Rücksicht auf die erzieherischen Zwecke wird den Schülern ein großes Maß von Freiheit und Selbständigkeit gelassen. Man sucht alles, was an Schulzwang erinnert, zu vermeiden, um eben den Knaben Gelegenheit zu geben, sich im freien Spiel körperlich und geistig auszuleben. Man ließ ihnen vielfach alle Freiheit bei der Auswahl der Spiele und bei der Leitung derselben. Als eine Schuleinrichtung daraus wurde, mußte freilich vielfach eine bestimmte Spielordnung eingeführt werden, doch beschränkte sich diese auf die notwendigsten Bestimmungen und zog die Schüler selbst wieder mit zur Leitung und Aufsicht heran! Es ward dabei streng nach dem Grundsatz verfahren, daß auf dem Spielplatze den Schülern möglichste Selbstregierung gewahrt werden soll. Es bilden sich die

Vereinigungen nach freier Wahl; sie wählen die Spiele selber; jüngere Schüler stehen unter der Leitung der älteren. Die Spielregel ist eben das Ordnende.«[1]) Tritt demnach das Bestreben, der kindlichen Individualität gerecht zu werden, ihr für ihre Betätigung im Spiel möglichste Freiheit und Uneingeschränktheit zu gewähren, deutlich zu Tage, so gestatten freilich andrerseits die sozialen und kulturellen Verhältnisse der Gegenwart nicht immer die volle Verwirklichung von *Jean Pauls* Ideal. Die ganze Organisation des gegenwärtigen Schullebens, der dadurch bedingte Massenbetrieb der Spiele machen vielfach die Handhabung einer gewissen äußeren Ordnung, eines gewissen methodischen Betriebes notwendig, führen zu Spielordnungen, Spielplänen, zum Aufstellen von Kanons, erfordern Spielwarte und Spielleiter. Doch wird auch hier möglichst das Drückende der Aufsicht zu vermeiden gesucht, indem sich letztere selbst mit am Spiel beteiligen, indem sie aufmuntern, ordnen und beleben. Nicht selten ist wohl auch bereits die Frage erwogen worden, ob nicht überhaupt die Spiele obligatorisch in den Stundenplan aufgenommen werden müssen, ob nicht die Unterrichtsverwaltungen dazu schreiten müssen, den Spielen in den Erziehungsplänen der Lehranstalten eine besondere Stelle anzuweisen, »da oft gerade diejenigen Schüler, welche dieselben am meisten vonnöten haben, aus Mangel an Willenskraft, aus angeborener Trägheit und Gleichgültigkeit sich fern halten und daher aus Unverstand sich der Vorteile des Spielens selbst berauben.« Bei dieser Sachlage der Verhältnisse berichten andere Städte wohl auch: »In der ersten Zeit der Einführung wird der Lehrer den Mittelpunkt der Spielbewegung bilden müssen. Er wird die Regeln mitteilen, das Spiel überwachen, Streit schlichten, Unregelmäßigkeiten ausgleichen, den Wechsel der Spiele bestimmen. Ihm muß das Material so bekannt sein, daß Irrungen ausgeschlossen erscheinen. Er möge, soweit es

---

[1]) Braunschweig.

seine Kräfte gestatten, auch mitspielen. Die Schüler freuen sich, wenn er jugendliche Lust und heiteres Vergnügen mit ihnen teilt; sie sehen in ihm dann nicht mehr den steifen Gelehrten, den strafenden Richter, sondern sie verehren ihn als väterlichen Freund und lieben ihn als Genossen der Jugendlichkeit. Sein Beispiel wirkt segensreich über die Schule hinaus. Haben die Spiele in einer Anstalt festen Boden gewonnen, sind die Hauptspiele und die Hauptregeln unverlierbares Eigentum der Schüler geworden, so wird der Lehrer die letzteren freier wählen und bestimmen lassen. Je sicherer sie das Spiel beherrschen, desto erheblicher wird das Interesse am Spiel wachsen, und desto vollständiger werden die Schüler das Spiel und sich selbst beherrschen.«[1]) — So erfreulich nun auch ein derartiger Fortschritt im Spielleben unserer Schulen sein mag, über gewisse noch bestehende Mängel vermag auch er nicht hinweg zu täuschen. Bei allem Bestreben, möglichste Freiheit zu gewähren, macht sich immer noch ein gewisser Zwang, eine Art Kommando, ein bestimmter methodischer Betrieb geltend. Die modernen Schul- und Kulturverhältnisse mit ihrem nivellierenden und schablonisierenden Charakter gestatten nicht die Respektierung der Individualität im Sinne eines *Jean Pauls.* Ein Schimmer von Kunst legt sich über die ganze Art und Weise dieses Betriebes, der individuellen Natur, die sich doch dem Ganzen beugen muß, gewisse Fesseln anlegend, und eine Gefahr bringt ein so organisierter Spielbetrieb immer mit sich: auszuarten zum Sportbetriebe. Dazu werden von den Führern der ganzen Bewegung, die bezeichnenderweise meist medizinischen und turnerischen Kreisen angehören, die nationalen und physischen Elemente zu einseitig in den Vordergrund gerückt, werden die psychologischen und erzieherischen Gesichtspunkte im

---

[1]) Die Berichte sind so gewählt, daß sie die zwei großen Lager charakterisieren, welche in der Tat hinsichtlich des Spielbetriebes bestehen, so daß sie die Verhältnisse im ganzen zu kennzeichnen vermögen.

engeren Sinne zu wenig berücksichtigt, wird auf die praktische Ausbeute der Spiele im Dienste der Geisteskultur, der sittlichen Bildung und Erziehung im engeren Sinne zu wenig Gewicht gelegt. Zweck und Absicht sind edel und gut und stiften gewiß auch großen Segen, aber die Ziele sind zu einseitig, und leicht greift man, wie ja bei allen Neuerungen, deshalb auch in der Wahl der Mittel oft fehl. Nicht dem Leibe allein, oder doch fast ausschließlich, der Seele des Kindes, den natürlichen Trieben und Regungen derselben muß mehr Rechnung getragen werden, als dies allenthalben geschieht, mit einem Worte, die rein pädagogische Ernte muß eine ergiebigere und ertragsreichere werden. Außerdem kommt der Segen dieser Einrichtung immer nur einem Teil der Jugend zu gute, wo eben Verwaltungen und Schulen derartige Vorkehrungen getroffen haben, an denen aber oft nicht einmal alle Kinder des Ortes teilnehmen. Ein falsches Bild würde sich ergeben, diesen Maßstab an das gesamte Schulleben der deutschen Jugend anlegen zu wollen. Wie viele Schulen, abgesehen von größeren Städten, erfreuen sich solcher Einrichtungen; wie viele Lehrer unterziehen sich dieser Aufgabe? Auf dem Lande fehlen jene fast ganz, in den kleineren Städten nicht selten. Die Turnstunden sollen das Fehlende ersetzen. Abgesehen davon, daß hier immer nur der betreffende Lehrer oder wohl gar Fachlehrer im stande ist, die Kinder zu belauschen, tragen diese Spiele nicht selten den Charakter des Geregelten an sich, beschränken sich auf die im Lehrplan vorgeschriebenen, welche noch dazu nach militärischem Kommando eingeübt werden. So bleiben für die freien Spiele der Kinder nur die kurzbemessenen Pausen, die Freiviertelstunden, und auch hier wird vielfach doch nur gespielt der Disziplin wegen. Die natürliche Fröhlichkeit und Munterkeit der Kleinen kommen nicht zu ihrem Rechte. Schulfeste und Schulspaziergänge, die dazu meist noch anderen Zwecken dienen, bieten fast die einzige Gelegenheit zum Spiel, und auch hier treten zur Be-

lustigung einer schaulustigen Menge nicht selten abgerichtete Puppen auf. Bei der minutiösen Einteilung der Zeit, bei der peinlichen Verteilung des Lehrstoffes selbst bis auf die einzelnen Stunden nimmt das Schulleben nur allzuoft einen gewissen fabrikmäßigen Betrieb an, der wohl den bloßen Stundengeber befriedigt, ihm eigne Denkarbeit erspart, es aber dem ernstgesinnten Erzieher schwer fallen läßt, oft auch nur ein Viertelstündchen für berechtigte Forderungen der Kleinen zu erübrigen. Zu volle Klassen, zu bunt zusammengewürfeltes Schülermaterial erschweren ihm seinen Zweck vollends, den zu erreichen, er schon gezwungen ist, seine eigne freie Zeit zu opfern. Hier aber scheitert seine Absicht nicht selten an dem Widerstand der Eltern, besonders der niederer Volksschichten. Der Sohn des Landmannes wird zur Feldarbeit gebraucht; die Kinder ärmerer Stände müssen — und mit wie vielen Beispielen, besonders aus größeren Städten, ließe sich hier trotz mancher Vorkehrungen auch heute noch dienen — oft schon vor dem Unterrichte stundenlang ihren Geschäften nachgehen. Für sie sind aber Spiele doppelt notwendig, für sie sind sie eine hygienische Forderung und soziale Notwendigkeit, abgesehen davon, daß sie gerade in den Kreisen dieser Kinder nicht wenig dazu beitragen, ihre natürliche Unbeholfenheit ihnen abzugewöhnen. Um aber diesem Umstande gerecht zu werden, ist der Lehrer gezwungen, den eigentlichen Schulstunden selber die dazu erforderliche Zeit abzugewinnen, vielleicht gegen die Bestimmung der Vorschrift. Es kann heute keinem Zweifel mehr unterliegen, daß gerade nach dieser Richtung hin sich im Schulleben der Gegenwart ein zu drückender Bureaukratismus geltend macht, daß die Verhältnisse nur zu sehr vom grünen Tisch aus bestimmt werden, ohne mit den Forderungen der Wirklichkeit zu rechnen. Noch lange nicht sind im heutigen Schulleben die Forderungen eines *Jean Paul* in Erfüllung gegangen, und wie sieht es in den Familien aus? Noch ganz derselbe Luxus, noch ganz dasselbe Über-



unser heutiges Gesc
wenn schon die Jug
abgeschmackt und tei
frühzeitig die Kindlic
Benehmen an nichts
Kind nicht geradezu
um der Eitelkeit der
leicht dem guten Nach
Spielsachen aus? Mu
Spielwaren nicht jeden
denken einflößen? Die
nur eben keine Spielsa
produkte von größter Zi
Arbeitszeug für die Zw
Schonung, aber gestatt
ihnen. Weder in Schule
Forderungen eines *Jean*
Herbart und *Locke*, in
Noch ein reiches Arbeit
zu bebauen.

—

Kapitel

sozialpolitischen und kulturellen Verhältnisse werden in ihrer gegenwärtigen Gestalt zwar immer eine unüberschreitbare Grenze stecken, so daß nur eine möglichste Milderung der bestehenden Übelstände, mit denen nun einmal gerechnet werden muß, angestrebt werden kann. Dieselbe aber ist möglich, ja notwendig, wenn nicht wieder vergessen werden soll, daß auch den Kleinen eine Seele mit eigenen Bedürfnissen einwohnt. In den gegenwärtigen Verhältnissen das Ideal einer Schule erblicken zu wollen, dürfte mehr als einem Erzieher schwer fallen, schwerer aber noch, in einer Zeit des Gährens, des Rüttelns am Alten, des Experimentierens mit Neuem das Richtige herauszufinden. Wenn, wie begründete Zeichen andeuten, die gegenwärtige Zeit vielleicht in der Geschichte der Pädagogik einst den Titel einer Übergangsperiode tragen wird, ist es Pflicht dieser Zeit, berechtigte Wünsche zu hören; und solche erhebt auch die Kindesnatur mit ihrem Freiheitsdrange und Spielbedürfnis. Offen gestanden, ließe sich bis zum 9. und 10. Lebensjahre wohl manches Viertelstündchen, das in zu peinlicher Sorgfalt der Stundenplan vorschreibt, missen und im Dienste wirklicher Erziehung der Kleinen verwerten. Natur- und heimatskundliche Unterrichtsfächer laden zu Ausflügen ins Freie ein, für manche angesetzte Stunde läßt sich hier der dumpfe Schulraum mit der freien Natur selbst vertauschen; und hier auf grünem Plan findet sich wohl auch Gelegenheit, so manches halbe Stündchen freiem Spiel und heiterem Scherz zu widmen. Aus eigner Erfahrung darf bestätigt werden, daß die so hingegebene Zeit doppelt und dreifach wieder eingeholt wurde. Träge und saumselige Naturen, bei denen sogar pathologische Zustände den Erklärungsgrund zu ihrem Verhalten abgaben, konnten so am besten aufgerüttelt, für eine lebhaftere Teilnahme auch am Unterrichte gewonnen werden; und werden Turnstunden und Pausen in ähnlichem Sinne verwertet, so kommt der Unterricht noch recht wohl zu seinem Rechte, aber auch andrerseits die kindliche Natur. Dabei müssen die Schüler

soviel als möglich frei schalten und walten können. Ihnen bleibe die Wahl der Spiele überlassen; zum wenigsten aber muß der Schein dieser Freiheit ihnen gewahrt bleiben. Jede Furcht vor Ausschreitungen ist unangebracht. Schon die bloße Gegenwart eines geliebten Lehrers genügt, sie im Zaume zu halten und vor Ausschreitungen, die im Spiele nur selten und auch nur bei größeren einmal vorkommen, zu bewahren. Um jeden Glauben an eine Überwachung zu unterdrücken, beteilige sich der Erzieher selbst mit am Spiel, werde ganz einer der ihren. Mit rechtem Takt und rechtem Sinn angefangen, läßt sich auf diese Weise unendlich viel gewinnen auch für die Zwecke des Unterrichtes und das Gelingen des Erziehungswerkes überhaupt. Nur ein törichter Glaube kann den Erzieher befürchten lassen, sich dadurch von seiner Autorität etwas zu vergeben. Vielmehr wird es für ihn, wenn er den Gewinn und Genuß solcher Stunden empfunden hat, eine köstliche Erinnerung bleiben, wie die Augen der Kleinen aufblitzten, wie sie ihn umringten, wie ihre Freude und Munterkeit gehoben wurden, wieviel Liebe und Anhänglichkeit er erntete. Die Erfahrung wird ihm lehren, daß sich andrerseits sogar eine förmliche Enttäuschung einstellte, wenn er es unterließ, sich in ihren Kreis einzumischen; und muß es nicht so sein, wenn er der Freund der Kleinen in dem Punkte wird, wo sie am besten zu treffen sind? Ein solches Verhalten empfinden dieselben durchaus nicht als Aufsicht, vielmehr erblicken sie im Erzieher nur einen Spielfreund, einen ihrer Spielgenossen. In solchen Augenblicken darf derselbe aber auch selbst einmal bestimmen und anordnen, darf aus besonderen Gründen dieses und jenes Spiel vorschlagen. Ohne das leiseste Empfinden eines Eingriffes in ihre Freiheit ordnen sie sich ihm wie jedem andern älteren Spielkameraden willig unter; denn sie wollen auch neue Spiele kennen lernen und sehen auch den Lehrer unter die gemeinsam verbindende Spielregel gestellt wie sich selber. — In diesem Sinne muß vor allem auch jenen Veranstaltungen,

welche der Belustigung und dem Vergnügen der Schuljugend gewidmet sein sollen, den Schulfesten und Ausflügen, den Schülerspaziergängen, ihr wahrer Charakter als Erholungs- und Belustigungsmittel wieder zurückgegeben werden. Ihren Zweck erfüllen sie nur, wenn sie das Gepräge als Schaustellungen für Erwachsene, als Eitelkeitskitzel für Eltern und Erzieher ablegen, das zu erzielen, oft ein monatelanger Drill vorher nötig ist. Wieviel kostbare Zeit wird verschwendet, die im besseren Sinne hätte verwendet werden können, wieviel Gelegenheit unbenutzt vorübergehen lassen, die kindliche Seele sich selbst ausleben zu lassen, anstatt ihr den drückendsten Zwang aufzuerlegen! Mögen es immerhin nur Kleinigkeiten sein, ihre Beachtung wird doch dazu beitragen, daß ein freudiger Geist und heiterer Sinn, daß neues Leben auch wieder in die Hallen unserer Schulen einziehen. Leider sind sie ja heute schon oft ein getreues Abbild der modernen Hast und Überstürzung. Es wird doziert und experimentiert, aber zu wenig praktiziert. Vorschläge auf Vorschläge, Versuche auf Versuche überstürzen sich. Diesem Getriebe gegenüber muß sich der Glaube siegreich Bahn brechen, daß es doch noch möglich ist, den ganzen Schulbetrieb sinnreicher und individueller zu gestalten, als dies tatsächlich der Fall ist. Hier aber erwächst der Schule noch eine zweite Aufgabe im Hinblick auf die Familie. In weiten Schichten des Volkes, in niederen wie höheren Ständen, fehlt es an der nötigen Aufklärung. Dort mangelt es an der Zeit, hier an der Lust, auch einmal ein gutes Buch über Erziehung in die Hand zu nehmen. Die Zeit des Vaters nimmt der Ernst des Geschäftes in Anspruch, Mutter und erwachsene Töchter, deren schöne Pflicht es wäre, hier das Ihre zu tun, finden in Romanen und seichter Lektüre einen viel anziehenderen Stoff. Hier wird es Pflicht der Schule, Aufklärung zu schaffen und solche zu verbreiten. In derartigen Punkten muß sie den Zweck und die Aufgabe pädagogischer Familienabende erblicken, wie sie an

einigen Winkeln unseres Vaterlandes bereits eingerichtet worden sind, nicht aber in Konzertvorträgen und Deklamationen. Frei und ungeschmückt müssen hier die Anliegen vorgebracht werden können, frei und ungeschmückt muß aber auch die Wahrheit bekannt werden, unbekümmert darum, ob sie gehört sein will oder nicht: der Volkserzieher warte seines Amtes! Für den gesunden und praktischen Sinn eines solchen aber dürfte es sich empfehlen, ihm doch einen größeren Spielraum zu lassen, als dies viele Schulverwaltungen von heute für gut befinden. Würden dieselben ihre Aufgabe nicht besser erfüllen durch vermehrte Fürsorge für die Gewinnung und Heranbildung solcher Erzieher, als durch das Bestreben, durch Verordnungen alles und jedes regeln zu wollen, die bei aller wohlgemeinten Absicht doch immer nur ein Durchschnittsmaß bleiben und einengen nach oben, wie nach unten? Für den tüchtigen Erzieher werden sie leider nur allzuoft sogar zum Hemmschuh, zur Zwangsjacke, für den weniger Befähigten zum unverbrüchlichen Dogma, das sich fanatisch gegen jeden wahren Fortschritt erklärt, für den bloßen Stundengeber zum willkommenen Mittel, ihn auf billige Weise ernsten Selbstnachforschens und Weiterstrebens zu entheben. Gewiß lassen sich dieselben unter heutigen Verhältnissen nicht umgehen, ein Übermaß aber schadet dort wie hier! und Arbeit, auch für die Förderung jugendfrohen Spieles, würde noch genug übrig bleiben. In der Fürsorge für gute Spielplätze, für die nötige Spielzeit, in der Überwachung der häuslichen Schularbeiten zu Gunsten der erforderlichen Zeit, in der Gewinnung und Unterstützung sich der Sache von ganzem Herzen annehmender Lehrer, in der Fürsorge für deren Ausbildung auch nach dieser Richtung hin, in Vorkehrungen und Veranstaltungen zur Aufklärung des Volkes, in der Beschaffung der notwendigen Spielgeräte fände sich ein Feld von reicher Betätigung. Hier käme auch die mithelfende Unterstützung von Vereinen und Wohltätern der Menschheit in Frage,

die tatkräftig die Hand mit ans Werk legten und ihr Scherflein, das so oft unnützen Zwecken gewidmet ist, dazu bestimmten, der Jugend die Schule, so oft den einzigen Ort ihres Ernstes, gleichzeitig auch in ein Paradies ihres Alters zu verwandeln. Jeder das Seine hier am rechten Platze, dann wird auch im Schulleben der Gegenwart das Ideal *Jean Pauls* zum Teil Verwirklichung finden, und der Einfluß desselben wird widerhallen im Tempel unserer Familien: »Dem Kinde bleibt seine poesievolle Welt erhalten, und keine rauhe Hand vernichtet das zarte Befruchtstäuben!«



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Poesie im I. Schuljahr.

Von

Hugo Kühn,
Lehrer am Grossh. S. Sophienstift in Weimar.

Pädagogisches Magazin, Heft 321.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



Die Poesie ist neben den vielen anderen Dingen, die wir in der Elementarklasse betreiben, nicht weit über die Stellung eines Aschenbrödels hinausgekommen. Unsere Schulerziehung charakterisiert ein stark utilitaristischer Zug. Man fordert und erwartet von der heutigen Schule, daß sie ihre Zöglinge zu religiös-sittlichen Charakteren, dann aber vor allem auch zu praktisch tauglichen Individuen heranbilde, die ihren Platz dermaleinst in der menschlichen Gesellschaft selbständig auszufüllen imstande sind und einen rüstigen Fortschritt moderner Kulturarbeit gewährleisten. Die sich täglich steigernden Ansprüche, die der Kampf um die Existenz an die Fähigkeit und die Arbeitsenergie des Individuums stellt, bedingen naturgemäß auch eine stetige Steigerung der Ziele unserer Volksschule, der ja bekanntlich 95 % unseres Volkes ihre grundlegende Ausbildung verdanken. Die Lehrpläne der Volksschule lassen in ihrer fortwährenden Um- und Neugestaltung erkennen, wie man sich in heißem Ringen, in zäher Arbeit abmüht, den wachsenden Forderungen des Tages Rechnung zu tragen. Was sich nicht als unbedingt notwendiger Baustein für das durch die nächstliegenden Bedürfnisse des praktischen Lebens vorgezeichnete Lehrplansystem auszuweisen vermag, das findet wenig, meist gar keine Gnade vor unseren Augen. Bei dieser Auswahl verfahren wir so gewissenhaft, daß wir bereits im I. Schuljahre den Schwerpunkt des Unterrichts auf die Unterrichtsgegenstände verlegen, die einen

unmittelbaren greifbaren Zweck fürs Leben haben oder zu haben scheinen. Wie anders sollen wir's uns sonst erklären, daß noch immer Lesen und Schreiben im Elementarunterricht das Scepter führen, obgleich doch schon längst hinreichend erwiesen ist, daß sie eine wahre Geißel für unsere Jugend bilden. Ja, ließe sich der frühzeitige Beginn des Schreibleseunterrichts wenigstens noch durch einen triftigen Grund rechtfertigen! Oder will man wirklich ernstlich behaupten, daß die gründliche Erlernung des Lesens und Schreibens einen möglichst zeitigen Beginn dieser Disziplinen unbedingt erfordere? Oder glaubt jemand beweisen zu können, daß Lesen und Schreiben dem kindlichen Interesse ganz besonders nahelägen? Oder fordert ein vom Kinde gefühltes Bedürfnis gebieterisch die alsbaldige Inangriffnahme des Schreibleseunterrichts? Nichts von alledem! Und doch werden auch Lesen und Schreiben genau so wie jede andere Unterrichtsdisziplin ihre Berechtigung für den Lehrplan des Elementarunterrichts in erster Linie aus dem Interesse und Bedürfnis des Kindes heraus begründen müssen. Beim Rechnen liegt die Sache anders. Der Wunsch des Kindes, die Dinge seiner Umgebung zählen, messen, nach Umfang und Gewicht vergleichen zu können, bedingt und rechtfertigt den alsbaldigen Beginn des Rechenunterrichts. Oft und energisch genug ist gegen den öden Formalismus, den der Schreibleseunterricht in der Elementarklasse notwendigerweise mehr oder weniger verkörpern muß, zu Felde gezogen worden. Aber immer wieder gilt es ihn zu bekämpfen, zu bekämpfen so lange, bis er endlich den Dingen Platz macht, denen das Kind aus seinem innersten Wesen, aus seinen seelischen Bedürfnissen heraus zunächst entgegenstrebt. Wie langweilig und öde muß es dem kleinen Neuling in der Schule vorkommen, wenn er seiner ganzen bisherigen Entwickelung gemäß verlangend nach lebendigem Leben, nach wirklichen, greif- und sichtbaren Dingen ausschauend, nun hier tagtäglich stundenlang mit den klappernden Gerippen toter

Buchstabenhüllen traktiert und bis zur Erschöpfung ermüdet wird. Der »Reiz des Neuen« versagt hierbei gar bald, und selbst die packendste Methode des geschicktesten Elementarlehrers wird dem Kinde den Schreibleseunterricht auf die Dauer wirklich anziehend und fesselnd nicht zu gestalten vermögen. Wie ein eisiger, tödlicher Reif muß sich der Buchstabendrill auf des Kindes Seelenleben legen, das sich bis dahin in der schönen freien Gottesnatur in lebendigem Verkehr mit den Dingen so reich und glücklich entwickelt hatte und nun nur noch des belebenden Sonnenkusses durch die Schule harrt, um sich zu prächtiger Blüte zu entfalten. Aber wo ist sie, die ersehnte Frühlingssonne in der Schule, um Lust und Leben zu wecken allerenden, wo man jetzt mit künstlichen Mitteln und Mittelchen einer gewaltsamen Treibhauskultur des Kindes Geist und Gemüt glaubt entwickeln zu können?

Es ist nur eine Folgeerscheinung der eben gekennzeichneten Verschiebung des Schwerpunktes unseres Elementarunterrichts nach der Seite der formalen Disziplinen hin, daß die Poesie noch nicht die ihr gebührende Wertung und Stellung im I. Schuljahre gefunden hat. Wo soll man aber auch hier bloß die Zeit hernehmen, nun auch noch der Poesie eine besondere Stellung, einen eigenen Platz einzuräumen? Gilt es doch, das Kind innerhalb Jahresfrist fließend lesen und das Gelesene schreiben zu lehren, es mit den elementaren Regeln der Rechtschreibung vertraut zu machen und ihm die sichere und geläufige Operation mit den vier Hauptrechnungsarten im Zahlraum von 1—10, wenn irgend angängig, von 1—20 zu ermöglichen. Dazu treten noch die biblischen Geschichten, die das Kind dem Hauptinhalt nach wiedergeben können soll, und die Sprüche und Liederverse, die es wortgetreu reproduzieren muß. Wenn dann bei der Visitation die im Lehrplan vorgeschriebenen Stoffe tadellos »gehen« und die für den betr. Zeitraum verzeichneten Pensen alle durchgearbeitet, ich will lieber

sagen: durchgenommen worden sind, dann ist der gestrenge Herr Visitator befriedigt, und der Lehrer reibt sich vergnügt die Hände, daß alles »geklappt« hat. Das ist ja das Leidwesen der meisten Visitationen, daß sie vornehmlich prüfen wollen, was die Klasse kann und weniger danach fragen, was die Klasse ist. Liegt es da für manchen Elementarlehrer nicht nahe genug, in seinem Unterrichte mit allem Fleiß zunächst das Notwendige zu treiben und das nur Wünschenswerte immer wieder zurückzustellen? Das Wünschenswerte wird er in unserem Fall in der Poesie erblicken. Dazu kommen die unglaublichen Dinge, die sich manche Schule leistet, um die Lehrziele des I. Schuljahres womöglich noch höher hinaufzuschrauben. Maßloser Ehrgeiz kleinlicher Streberseelen und nicht zuletzt die Verkennung der einzig richtigen Maßstäbe für die Güte des Elementarunterrichts seitens vieler Eltern leisten solch verwerflicher Unnatur nur zu gern Vorschub.

Gewiß wird im Elementarunterricht hie und da auch einmal ein Verschen eingestreut, wenn es sich ungezwungen als belebendes Moment in den Gedankengang der vorliegenden Unterrichtseinheit einfügt und einen Einzelgedanken weiter ausmalt oder den Grundgedanken, bezw. die »Anwendung« dem Kinde in knapper, leicht zu behaltender Form einprägt. So finden wir im »I. Schuljahr« von *Rein, Pickel* und *Scheller* in dem Unterrichtsbeispiel zu dem Märchen »Fundevogel« den Anwendungsimperativ:

Geschwister sollen sich vertragen

in dem beigefügten Merkvers ausgedrückt:

»Du liebes Schwesterlein,
Wir wollen immer recht artig sein.
Haben dann Vater und Mutter beide
An uns Kindern ihre Freude.«

Oder in demselben Werke wird dem Kinde im Anschluß an das Märchen »Strohhalm, Kohle und Bohne«

der vorsichtige Umgang mit Feuer, Licht usw. in dem Reim nahegelegt:

»Messer, Gabel, Schere, Licht,
Sind für kleine Kinder nicht.«

Fechner glaubt des Kindes Interesse für das Normalwort »Ei« beim Leseunterricht durch folgende Verse wecken zu können:

»Die Schale rein, der Dotter frisch,
Solch Ei kommt auch auf Königs Tisch.«

oder:

»Ein Ei, das schmeckt uns hart und weich,
Willkommen ist es arm und reich.«

Wir alle kennen den auch heute noch in vielen Fibeln prangenden Vers, in dem man uns ehedem das Gebot des Tierschutzes ans Herz legte:

»Quäle nie ein Tier zum Scherz,
Denn es fühlt wie du den Schmerz!«

Immer noch lernen die Kleinen im Anschluß an eine heimatkundliche Besprechung des Kornfeldes das G e d i c h t (wenn man in diesem Fall so sagen darf!):

»Der Bauer baut mit Müh und Not
Das Korn für unser täglich Brot.
Zum Müller wird das Korn gebracht
Und feines Mehl daraus gemacht usw.

So ließen sich noch zahlreiche Proben von solch eigenartiger »Poesie« anführen, die den Kleinen anzubieten man sich durchaus nicht scheut. Sie beweisen alle mehr oder weniger, wie man in der Elementarklasse meist wahl- und skrupellos nach allen möglichen und unmöglichen Gedichten und Reimen greift, s o b a l d d i e s e n u r s i c h v o l l d i e n s t f e r t i g e r B e r e i t w i l l i g k e i t i n d i e j e w e i l i g e U n t e r r i c h t s e i n h e i t e i n b e z i e h e n l a s s e n. Dabei reden wir neuerdings in allen Tonarten von Kunsterziehung in der Schule. Ich bekenne mich nicht zu jenen Kunsterziehungsschwärmern, die mit dem viel mißbrauchten Schlagwort »Kunsterziehung in der Schule« das Allheilmittel für die Gesundung aller Schäden und Mängel in unserer Jugenderziehung gefunden zu



Kunst (Bildhauere
solange wir in ur
noch so manches w
Tätigkeit vor uns h
Blütenlese von Prol

Ich gebe ohne w
von Versen der ger
einflussung der Klei
Aber das Vorkomme
richt beweist eben d
Stellung der Poesie
jahr noch wenig gekl
wortung dieser Frage
Sache. Die vorliegend
weiter sein als ein g
dem Wege zur Lösung

Zunächst müssen w
in der Elementarklasse,
sichtigung des kindli
künstlerisch vollwertige
Diese Forderung ersch
Kind dieser Stufe zu
ihm gebotenen Poesie

und hartnäckig verteidigt, wenn etwa Vater oder Mutter daheim im Scherz oder Ernst eine andere Meinung geltend machen! Natürlich nimmt das Kind auch die ihm in der Schule gereichten Verse und Gedichte ohne weiteres als etwas Wertvolles, Schönes auf. (»Schön« ist hier nur im weitesten Sinn des Wortes, nicht etwa in der spezifischen Bedeutung von ästhetisch schön gebraucht.) Es kommt weiter hinzu, daß das Kind von Haus aus eine besondere Neigung für Vers und Reim bekundet und solchen gern Gehör schenkt. Die Empfänglichkeit des Kindes für poetische Gebilde sichert diesen von vornherein eine besonders wirksame und nachhaltige Aufnahme, seien sie nun ästhetisch schön oder poetisch vollkommen wertlos. Schon das kleine Kind, das noch gar nicht sprechen kann und seinen Vorstellungen und Empfindungen noch keine verständliche Ausdrucksform zu geben vermag, empfindet sichtliche Freude an den Kinderreimen und Kinderliedern, die ihm die Mutter vorspricht oder vorsingt. An diesen anspruchslosen Gestalten der Kinderpoesie, die inhaltlich wenig oder meist gar nichts zum Ausdruck bringen wollen, fesseln die Kleinen wohl vornehmlich die rhythmische Bewegung des Versbaus und das launische neckische Spiel, das im Gleichklang der Reime in Erscheinung tritt. Also der sinnfällige Ausdruck der Bewegung und des Spiels, der, rein äußerlich betrachtet, die gebundene Sprache vor der Prosa auszeichnet, wäre demnach der Hauptgrund für das Wohlgefallen des kleinen Kindes an Vers und Reim. Diese Vermutung wird durch die Beobachtung bestätigt, daß kleine Kinder den Rhythmus der ihnen vorgesprochenen Kinderreime durch körperlich rhythmische Bewegungen begleitet haben. Bei zunehmender Sprachfertigkeit bereitet es dem Kinde dann mehr und mehr großes Vergnügen, Verschen und kleine Gedichte memorieren und ansagen zu können, und es ist ganz erstaunlich, mit welcher Leichtigkeit oft Lieder und Verschen schon bei den ganz Kleinen haften. Es beweist dies wiederum die



A

Es liegt dem K
irgendwie über den
zu machen. Instin
Ausdrucksweise adä
thischen Gewande d
ihm Grund genug, si
Sichtlich freut es sicl
jeder passenden und
duzieren.

Allmählich gewinn
Erkenntnis- und Sprach
das Inhaltliche der
Kind, und zwar nicht
sondern auch nach de
Kindes Neigung und Em
Form und für den Inhal
bei seinem Schuleintritt
einen solchen Grad errei
im Elementarunterricht z
Reime vom ästhetischen
gültig sein darf. Mit eine
»Messer

unseren Zöglingen mit planvoller Absichtlichkeit zu bilden und zu fördern uns eifrig bemühen: die Empfänglichkeit für den ästhetischen Gehalt der Poesie unserer Muttersprache.

Man begegne dem nicht mit dem Einwand, daß von irgend einer Wirkung des ästhetischen Moments der Poesie auf das dem I. Schuljahre angehörende Lebensalter noch keine Rede sein könne. Damit wäre ohne weiteres der Stab über unsere reiche, zum Teil köstliche Kinderpoesie gebrochen. Um jedem Irrtum vorzubeugen, sei noch einmal ganz ausdrücklich hervorgehoben, daß es sich bei dem Schüler der Elementarklasse naturgemäß noch nicht um ein bewußtes ästhetisches Werturteil über die ihm gebotenen Verse und Gedichte handeln kann und soll. Aber es läßt sich doch nicht leugnen, und das ist das hier Maßgebende, daß das Kind mit edler Poesie unbewußt zugleich eine Fülle wertvollen ästhetischen Anschauungsmaterials in sich aufnimmt, das bestimmend auf sein ästhetisches Empfinden einwirken kann und wird.

Ebenso unrichtig ist es, wenn man die Behandlung poetischer Stücke in der Elementarklasse ohne weiteres eine »unheilvolle Verfrühung« nennt, weil die in der Poesie zum Ausdruck kommende Betrachtungsweise der Dinge und ihres Tuns dem Kinde vollständig fernliege.

Einige psychologische Beobachtungen und Erfahrungen innerhalb der uns vorliegenden Kindheitsstufe mögen uns im Gegenteil zeigen, daß zwischen der kindlichen Denk- und Empfindungsweise und der Eigenart dichterischen Gestaltens mancherlei Wesensverwandtschaft besteht.

Das Kind belebt und personifiziert das ganze Universum, ganz so, wie wir es besonders charakteristisch bei *Hebel*, einem unserer volkstümlichsten Dichter wiederfinden. Der muntere Waldbach wird dem Knaben zum frohen, kecken Spielgesellen, der gleich ihm in froher Jugendlust dahintollt. Das Mädchen erwählt sich die sinnigen Blumen im Wiesenhag zu seinen Gespielinnen, die es in trautem Zwiegespräch innig herzt und küßt.



...es Si
dringen auch in ...
Bekannte, das er ...
Ihm wird zum ...
gehender Beobachtu...
achtlos vorübergehe...
vom Kinde behaupt...
Neigung dem Außer...
tesken zustrebe, viel...
oft sehr wichtigen, ...
Dinge. Die mehrfa...
kindlichen Gedankenk...
Beispiele anzuführen. ...
diesem Gedanken auss...
erkannt werden. Man ...
intimen, oft scheinbar u...
und Umwelt das Kind ...
gegangen ist. Könnten ...
Geisteslebens durchleuch...
oft staunend einer klein...
gegenüberstehen, auf w...
»ärmlich«, »beschränkt«, ...
des kindlichen Gedankenk...
nur in ganz ...

Pferdes setzten diese Zeichnungen voraus, die der Knabe ohne jede Vorlage freihändig vor meinen Augen ausführte, zeigten sie doch das Pferd in solch charakteristischen Stellungen, wie sie wohl nur wenig Erwachsene genau beobachtet haben! Es sind das beim Kinde natürlich unbewußte Beobachtungen, die es vermöge einer besonderen Anlage des Gehirns zur gleich formulierten Aufnahme von Eindrücken ganz zufällig und zunächst unabsichtlich gemacht hat.

Von diesen Eindrücken entlastet sich dann das Gehirn mit Wohlgefühl durch die zeichnerische Wiedergabe. Diese ist ein Ausdrucksmittel für das, was des Kindes Geist lebhaft beschäftigt. Neun Zehntel der Kameraden des kleinen Künstlers mögen ähnlich kostbare Schätze lebendigster Anschauungen und intimster Erfahrungen aus der sie umgebenden Natur in sich tragen; nur sind sie nicht in der glücklichen Lage, nun auch all das bis ins einzelnste und kleinste darstellen und ausdrücken zu können, was ihr Vorstellungsleben bewegt. Die mangelnde Sprachfertigkeit des Kindes und die Unzulänglichkeit des gesprochenen Wortes, alles auszudrücken, machen dies unmöglich. Würden den Kindern die nötigen Ausdrucksmittel für ihr Innenleben zu Gebote stehen, dann könnten wir gewahren, wie sich auch in ihrer Psyche gar manches Objekt ihrer Erfahrung, das durchaus nicht zu dem Außergewöhnlichen, Auffälligen und Großen gehört, in plastischer Greifbarkeit abgebildet hat und förmlich den Pulsschlag warmen Lebens verspüren läßt.

Naturgemäß ist und bleibt der Erfahrungskreis des sechsjährigen Kindes ein immerhin beschränkter. Man wird auch vom Kinde gar nicht fordern wollen und können, daß ihm alle Dinge vertraut oder auch nur annähernd bekannt sind, zu deren Beobachtung es Gelegenheit gehabt hätte. Fragen wir Erwachsenen uns doch einmal, wie weit unser Vorstellungskreis die Dinge beherrscht, die unsere nächste und alltägliche Um-



... persönl
desselben. Erinn
an die Weise des
seines Interesses
immer wieder bes
Gedicht, ein Lied
kündet, wie vertrau
gibt dem einmal
was er nicht le
Nägel brennt un
nicht dichtet und

Und in diesem
jedes andere Kunstwe
des Künstlers betrach

Äußerungen ge
der kindlichen Psych
treten uns nur in vere
Und doch müssen wir
möglichst tiefen Einbli
Innenlebens zu gewinn
ohne weiteres in Ersch
drücke und Regungen s
Wertung der kindlichen
wesentlichen ...

nicht aller Welt preisgibt. Solche Geheimnisse müßte die Schule dem Kinde vor allem zu entlocken versuchen. Sie würden ihr zeigen, wie das Kind die Dinge seiner Umwelt betrachtet und wie diese Art, die Welt zu betrachten, wiederum nichts anderes ist als Poesie. Diese Erkenntnis sollte sich der Elementarunterricht recht sehr zu eigen machen.

Leider versteht es die Schule in ihrer derzeitigen Form und Art viel zu wenig, bis zum Herzen des Kindes vorzudringen und dies zu vertrauensfreudigem Sichgeben zu erschließen. Bitter genug beklagt sie sich hinterher, daß es doch so sehr, sehr schwer sei, die Kleinen zu fröhlichem Plaudern und Erzählen zu veranlassen. Unsere Kinder werden mit dem Schuleintritt in eine andere, ganz neue Welt versetzt. Dieser Satz klingt zunächst so verheißungsvoll und scheint den dem bunten Wechsel so zugänglichen Kinderherzen eine lange ununterbrochene Reihe herrlicher Neuigkeiten und beglückender Aussichten zu eröffnen. Und doch wird dieser von dem sehnenden Kindesherzen zunächst so freudig begrüßte Wechsel nur gar bald der Anfang zu einer langen Kette bitterer Enttäuschungen, die des Kindes Herz und Mund nur fester verschließen, statt sie übersprudeln zu lassen von fröhlichem Erzähl- und Mitteilungseifer. Aus seinen kleinen Erlebnissen und Erfahrungen hat sich das Kind vordem seine eigene Welt erbaut, vollständig unbekümmert und unbesorgt darum, ob dieser duftige, luftige Bau auch in allen Stücken der realen Welt entspreche. Die besonderen Neigungen und Wünsche, die kleinen Sorgen und Bekümmernisse, das ganze Temperament des Kindes haben den Bau geleitet. Unwillkürlich nahmen in den Vorstellungen des Kindes alle Dinge die Farben seines Gemütes an. Mit souveräner Machtvollkommenheit malte es sich die Dinge so aus, wie es ihm gerade beliebte, oder wie seine jeweiligen Bedürfnisse und seine augenblickliche Stimmung es erheischten. Das Große erschien ihm klein; das Unbedeutendste konnte ihm zur großen

Begebenheit werden. So lebt und schwelgt es voll unbefangener Naivetät in einer Welt des schönen Scheins, genau wie der Dichter, der aus dem Leben um sich her neues Leben, eine Welt nach seinen Gedanken, Wünschen und Ideen erstehen läßt. Mit dem Bau der von ihm selbst geschaffenen Welt beginnt das Kind, wenn es erst den allerkleinsten Teil von der wirklichen Welt kennen gelernt hat. Es steht noch vollständig auf der Stufe der naiven Weltanschauung, wie sie die Menschen im Naturzustand auch eingenommen haben, und wie sie in unseren alten Mythen und Märchen ihren dichterischen Ausdruck gefunden hat. Diese Parallele zwischen der Einzel- und der Menschheitsentwicklung hat wohl auch in der Pädagogik mit zu der bekannten *Ziller-Rein*schen Kulturstufentheorie geführt. Wie freilich die Menschheit sich mehr und mehr zu einer natürlichen, wissenschaftlichen und religiös-ethischen Betrachtung der Welt emporgerungen und emporgearbeitet hat, so soll auch das Kind nach und nach wenigstens sich in die elementarsten Prinzipien solcher Weltbetrachtung einleben lernen, und hierbei muß die Schule ihm wesentliche Helferdienste leisten. Ganz von selbst schon wird sich ihm die Welt mit der Zeit in andrer Gestalt, in anderen Farben, in anderen Zusammenhängen darstellen, als es sie bisher zu sehen gewöhnt war. Immer nachdrücklicher lernt es empfinden und erkennen, daß sich die wirkliche Welt nicht mit dem raschen kühnen Flug der Phantasie durchmessen, nach Wunsch und Vergnügen ausgestalten, ummodeln, aufbauen, niederreißen und wieder aufbauen läßt, daß sie dem Wollen und Streben des Menschen gar vielfach unerwünschte, lästige und hemmende Hindernisse und Schranken entgegenstellt und daß doch der Mensch in seinen physischen und psychischen Lebensbedingungen durchaus an ihre Realität gebannt ist.

Nun ist es aber gar nicht notwendig, ja obendrein geradezu schädlich, daß wir das sechsjährige Kind bereits in unserem Unterricht bei jeder Gelegenheit an diese

Tatsache heranführen. Das Kind verträgt diese jäh erschütternde Umwälzung nicht, durch die die »Individual-Zellen« im Gehirn geschädigt und in ihrer Ausbildung gehemmt oder verhindert werden. Auf der Ausgestaltung des Individuellen aber beruht nicht nur das Glücksgefühl, sondern auch der Wert der Lebensleistung. Weshalb wollen wir also unseren lieben Kleinen nicht gönnen, daß sie zunächst wenigstens noch auch in der Schule einen Teil jener schönen Scheinwelt vorfinden, in der sie sich bis dahin so sorglos und fröhlich herumgetummelt haben? Hierin liegt meines Erachtens ein schwerwiegender Fehler unserer Schule den Kleinen gegenüber, auf dessen Konto wir nicht nur das Enttäuschtsein des Kindes, sondern vor allem auch so manchen offen zugegebenen Mißerfolg unseres Elementarunterrichts zn setzen haben. Die Schule erbaut die neue Welt, in die sie das Kind einführen will, viel zu wenig auf dem Grund der Welt, in der das Kind bisher gelebt hat und glücklich war, glücklich deshalb, weil es unerschüttert blieb nicht nur in der allgemeinen Kindesart, sondern auch in seiner persönlichen Art. Dieser aber schlägt die Schule ein Brett vor den Kopf. Mit dem nüchternen Verstand soll das Kind nun plötzlich die Dinge betrachten, mit denen es bis jetzt durch tausenderlei Fäden seines Gemütes sich aufs innigste verbunden fühlte. All die Gegenstände, zu denen das Kind vor der Schulzeit in persönliche Beziehungen getreten war, die mithin für das Kind eine Reihe von Erlebnissen bedeuten, werden ihm in der Schule in ihrer natürlichen Erscheinung gezeigt und damit all des Zaubers entkleidet, der sie nicht nur zu guten Bekannten, sondern zu lieben Freunden und innig Vertrauten der kindlichen Psyche werden ließ. (Wir werden uns diesen Gedanken weiter unten noch an einigen Beispielen klar zu machen versuchen). Ist es aber nicht geradezu grausam, dem Kinde zuzumuten, daß es alle persönlichen Bande, die es mit der Umwelt verknüpfen, nun plötzlich lösen und vergessen soll? Wir reden freilich so viel

davon, daß wir in unserem Unterrichte immer und überall an den im Kinde vorhandenen Anschauungs- und Gedankenkreis anknüpfen wollen. So werden wir z. B. in der Elementarklasse kaum in eine Besprechung der Maus eintreten, ohne vorher gefragt zu haben, wer schon die Bekanntschaft einer Maus gemacht habe, wo sie sich aufhalte, wie sie aussehe usw. Aber mit all diesen und ähnlichen vorbereitenden Fragen werden wir wenig über das rein empirische Interesse des Kindes an dem Gegenstande hinauskommen und an das sympathetische Interesse, das das Kind am innigsten an die Umwelt fesselt, so gut wie gar nicht anknüpfen. Wie öde mag es das Kind anmuten, wenn etwa bei der Betrachtung des Hasen der arme Kerl nach dem bekannten Schema in Kopf, Hals, Rumpf und Beine zergliedert wird! Das also macht man hier aus der Gestalt, die ihm bis jetzt als der liebe Osterhase so nahegestanden! Wie traurig enttäuscht wird es dem Unterricht folgen (oder zu folgen versuchen!), wenn er ihm, statt vom lichterfunkelnden Christbaum mit seinem unsagbaren Weihnachtsglück und Weihnachtszauber zu erzählen, voll trockener Gelahrtheit auseinandersetzt, daß man besagten Baum eine Fichte heiße und ihn zur Gattung der Nadelbäume zähle, weil er im Gegensatz zu den Laubbäumen Nadeln trage usw. usw.

Bei Gelegenheit eines öffentlichen Osterexamens war ich einmal Zeuge einer Besprechung des Hundes in einer Elementarklasse. Mit einer Geschwindigkeit, die den Zuhörer gar nicht zur Besinnung kommen ließ, schnurrten die kleinen Rekruten, lauter frische, fixe Jungen, etwa folgende Sätze der Reihe nach herunter: »Der Hund bellt«, »Der Hund wacht«, »Der Hund springt«, »Der Hund jagt« »Der Hund sieht weiß aus«, »Der Hund sieht schwarz aus«, »Der Hund hat vier Beine«, »Der Hund hat einen Schwanz« usw. Als der Cyklus dieser monotonen Sätze abgeleiert, die vorgesehene Prüfungszeit aber noch nicht abgelaufen war, begann der folgende Knabe die Reihe von vorn, und als sich dies Schauspiel wiederholte, hatten

die Kleinen und die Gäste dreimal das Vergnügen, diese Art von Musterlektion über sich ergehen zu lassen. Wie verfliegen da die Illusionen, mit denen sich das Kind die Herrlichkeiten der Schule ausgemalt hat! Wohin entschwinden all die schönen Hoffnungen, die sich das Kind von dem Leben in der Schule gemacht hat, wenn es hier $^1/_2$ Jahr lang oder noch länger lernen muß, wieviel Wände seine Schulstube, wieviel Fenster die linke Wand zähle, wieviel Stockwerke die Schule habe, wie lang, wie hoch und wie dick die verschiedenen Seiten der Umfassungsmauern des Schulhauses seien, und wer weiß, was noch! Wie mag nur der Lehrer dem Kinde vorkommen, der an solchen Dingen seine Freude und sein Gefallen findet und sich immer wieder mit ihnen beschäftigt! Das Kind sucht Leben und nichts als Leben, und wir stellen es mit philosophischer Ruhe vor graue Wände und öde Mauern. Kalt und leblos starren sie das Kind an. Was soll es mit ihnen anfangen, wo es das Bedürfnis hat, mit der schöpferischen Kraft seiner Phantasie selbst das Leben noch zu »beleben«?

Es ist ungemein schwer und erfordert ebensosehr den psychologisch geübten Scharfblick des praktischen Schulmannes wie das glühende Herz des wahren Kinderfreundes, für die Kleinen das auszuwählen, was wirklich Herz und Geist derselben berührt. So vernehmlich der Ruf auch klingt: »Der Erzieher sehe im Kinde in erster Linie das Kind«; die Schule läßt sich doch selbst bei der Erziehung der Kleinen schon viel zu ängstlich von der Sorge um die Zukunft des Kindes leiten. Mehr und mehr tritt in der Elementarklasse das Moment zurück, das ihr vor allem die Signatur aufprägen sollte: Das sorglos frohe Erleben und Genießen reiner heiterer Kindlichkeit.

Das Vorwiegen des Genießens schafft auf dieser Kindheitsstufe die Lebenslust, die die Gehirnkraft wachsen läßt. Langeweile und zu frühzeitiges Abstrahieren dagegen erschlaffen das Gehirn und schädigen es direkt in seinem Wachstum, in der Ausbildung der Gehirnwindungen.

Der Verkehr mit den Kindern zeigt uns Erwachsenen und besonders uns Lehrern immer wieder die schmerzliche Tatsache, daß es uns unendlich schwer wird, uns in die Sinnen-, Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes einzuleben. Weit, weit liegt unsere eigene Kindheit zurück, und nur dunkel, verschwommen und überaus sprung- und lückenhaft ist die Erinnerung an unser Kindheitsparadies. Der rasch dahinbrausende Zeitstrom mit seinem wechselvollen Wellenspiel hat uns weit hinausgeführt in das ernste Meer des Lebens. Stets galt hier unsere nächste Sorge den Bedürfnissen des Augenblicks, und selten genug war es, da wir wehmütig zurückschauend in sinnender, verweilender Betrachtung der eigenen Jugend gedenken konnten. — Auch besitzen wir vor der Hand nur ganz vereinzelt fortlaufende authentische Aufzeichnungen über die eigenartige Beschaffenheit und Entwicklung des kindlichen Seelenlebens im vorschulpflichtigen Alter, an deren Hand wir wenigstens mit einiger Sicherheit für die Kleinen auswählen könnten, was ihr Herz sich wünscht, was ihr Sinn begehrt. Es gibt einzelne glückliche, kindlich gebliebene Erwachsene, die bei solcher Auswahl stets das Rechte zu treffen wissen.

Aber selbst wenn wir durchweg die geeigneten Stoffe für das Kind gefunden hätten, so würde doch vielfach die Art, in der wir dieselben dem Kinde nahezubringen suchen, noch wenig des Kindes Herz zu öffnen und seinen Geist in die rechten lebhaften Schwingungen zu setzen vermögen. Ich glaube, wir vergessen dabei viel zu viel eine Tatsache, die Tatsache nämlich, daß sich die Erfahrungswelt des sechsjährigen Kindes vornehmlich aus *Erlebnisinhalten* aufbaut.

Die Vorstellungen, die das Kind auf rein empirischem Wege unter vollständiger Ausschaltung aller persönlichen Beziehungen zu dem Erfahrungsobjekt sich angeeignet hat, sind jedenfalls zu zählen. Man sollte deshalb z. B. auch bei der Aufstellung von Analysen des kindlichen Gedankenkreises das Kind weniger

fragen: »Hast du schon einen Hasen, ein Reh, eine Lerche gesehen?«, sondern es vielmehr veranlassen, sich über seine Erlebnisse mit diesen Dingen zu äußern. Erst dann würden wir ein genaueres und vollständigeres Bild von dem kindlichen Gedankenkreis gewinnen. Kurz, der Elementarunterricht wird die rechte Wirkung erst dann ausüben, wenn er, auf dieser Tatsache fußend, sich dem Kinde selbst als eine Reihe von Erlebnissen darstellt. Ich fasse hier den Begriff »Erlebnis« weitergehend allerdings auch in dem Sinn, daß eine tiefe, den Menschen packende Gedankenerregung bereits recht wohl ein Erlebnis bedeutet.

Nun ist es freilich leicht, den Elementarunterricht als eine Gestaltung von Erlebnissen zu fordern und nicht zugleich auch zu verraten, wie dies etwa zu denken sei. Es ist das aber eine Frage, die eingehende und umfangreiche, weit über den Rahmen der uns gestellten Aufgabe hinausgehende Erörterungen voraussetzt, sobald wir sie nur einigermaßen erschöpfend behandeln wollen. Doch es mag wenigstens durch ein Beispiel angedeutet werden, worauf es dabei ankommt, und zwar soll hierbei kein Geringerer als *Goethe* unser Lehrmeister sein. In »Wahrheit und Dichtung« läßt *Goethe* vor unseren Augen auch das Bild seiner Vaterstadt erstehen. Durch seine Darstellung fühlen wir uns mitten hineinversetzt in das Markttagsgewühl, »das sich um die Bartholomäuskirche herum versammelte« oder »in das Gedränge vor den bürgermeisterlichen Audienzen« in dem altehrwürdigen Römer oder in den Festestrubel, den die seltsame Feierlichkeit des Pfeifergerichtes verursachte. Wir sehen nicht als fernstehende Zuschauer die alte Kaiserstadt Frankfurt mit ihrem bunten Leben und Treiben an unserem Auge vorüberziehen; sondern wir durchstöbern gewissermaßen mit dem Knaben *Goethe* alle Winkel und Gassen seiner Vaterstadt. Oder denken wir daran, wie *Goethe* uns den Umbau seines väterlichen Hauses in jeder Phase genau verfolgen läßt und uns dabei für die kleinsten Details in einer Weise interessiert, daß wir an den einzelnen Vor-



.. lebendigster Anschaulic
immer unvergessen bleiber

Doch schließlich biete
Art der Darbietung der Sto
Garantien für eine erfolgre
liche Psyche. Die Persö
dingt hier wie kaum auf
so sehr den Erfolg oder Mi
Lehrer für den Elementar
Sorgfalt verfahren werden
Dem Innenleben der Kleine
vor allem die Saiten ihres
erklingen zu lassen, ist ein
liehene Gottesgabe. Man
Elementarklasse in der Reg
einem Lehrer unterrichtet v
schem Drill und ausgetüft
Künstelei zu jenen bekannte
dressiert, oder ob ein pädag
Gnaden unter ihnen weilt, d
glühenden Herzen für die
Schöpferkraft aus seinen Sc
schaffende und froh genießen
Kleinen schmiegen sich so

kindlich unbefangenen, natürlichen Empfinden und Denken verständnisvoll entgegenkomme und sich zu ihnen herablasse. Das ist insbesondere die Hauptaufgabe und die Hauptschwierigkeit für den Elementarlehrer. Die Kleinen verlangen ihrer ganzen Natur nach einen Lehrer, der es noch nicht verlernt hat, sich kindlich und herzlich mit ihnen zu freuen über das lustige Spiel des Fischleins im Waldbach, einen gleichfühlenden Gefährten, der mit ihnen zittert und bebt für das Leben des kleinen nackenden Vögleins, das aus dem Neste fiel und nun in kläglicher Unbeholfenheit gar ängstlich um sich schaut, einen fröhlichen Kameraden, der aus Herzensgrund mit der jugendlichen Schar zu jubeln vermag beim Anblick der lustig wirbelnden Schneeflocken, kurz, einen Lehrer, der in des Wortes schönster Bedeutung so recht von Herzen ein Kind mit Kindern sein kann. — In der Praxis ist es meist leider so, daß die Kleinen von den Lehrern unterrichtet werden, die ihrer Gedanken- und Gefühlswelt am fernsten stehen, aus psychologischen Gründen am fernsten stehen müssen! Altem Brauche gemäß werden bei uns in gegliederten Schulen fast ganz allgemein mit der Führung der Incipientenklassen die jüngsten Lehrer, bezw. Lehrerinnen betraut, die diese Stelle in der Regel als Durchgangsposten nach oben betrachten. Oder hören wir etwa, daß der Unterricht bei den ABC-Schützen als besonders schwierig und psychologisch und pädagogisch künstlerisch veranlagte und durchbildete Lehrerpersönlichkeiten voraussetzend, den erfahrensten und anerkannt tüchtigsten Lehrkräften gewissermaßen als Ausdruck besonderer Anerkennung übertragen würde? Ist es nicht vielmehr so, daß die allermeisten Lehrer mit längerer Praxis es geradezu als eine herbe Zurücksetzung empfinden würden, wenn man ihnen den Elementarunterricht zuweisen wollte? Der junge Elementarlehrer steht erst seit kurzer Zeit im praktischen Schuldienst. Jeder junge Lehrer wird mir aus seiner Erfahrung bestätigen, wie ungemein mühsam es ihm anfangs wurde, in seinem Geiste zu den Kleinen herabzusteigen,

sich in ihre eigenartige Welt einzuleben, sich ihnen verständlich zu machen, ihnen zu Herzen zu reden. Wie bitter enttäuscht findet sich in den ersten Wochen und Monden gar mancher Jugenderzieher, der doch voller Begeisterung in seinen Beruf eintrat! Mit dem vorzüglichsten pädagogischen Rüstzeug ausgestattet, den Sinn voller Hoffnungen und Erwartungen, voller Entwürfe und Ideale, das Herz voll ehrlichen, treuen Wollens tritt er unter die ihm anvertrauten, kleinen hilflosen Menschenkinder. Doch nur zu bald sieht er sich durch seinen Verkehr mit ihnen vor eine Menge von Fragen, Problemen und Rätseln gestellt, deren Beantwortung und Lösung er bei allem Scharfsinn nicht findet.

Wie kommt das? Der Elementarunterricht ist eine Kunst, die nicht ohne weiteres erlernt werden kann, sondern vor allem erlebt sein will. Nicht ganz unrecht hat Dr. *G. Stanley Hall*, wenn er sagt: »Die Lehrer sollten weit mehr lernen, als nur das, was sie zum Lehren brauchen, und anstatt des Kindes, wie es in den Büchern steht, sollten sie das wirkliche Kind betrachten, kennen lernen und lieben.«

Jahrelanges Wirken und Schaffen bei und mit den Kleinen verleihen dem Lehrer erst den offenen, sicheren Blick für die eigenartigen Bedürfnisse, Neigungen und Strebungen der kindlichen Psyche. Damit soll nicht bestritten werden, daß es unter den jungen Lehrern und Lehrerinnen einzelne glücklich veranlagte Naturen gibt, die mit angeborenem Geschick und schönstem Erfolg die kindliche Seele zu packen verstehen.

Es kommt ein weiterer Umstand hinzu, der es dem jungen Lehrer schwer machen muß, sich in die Welt des Kindes verständnisinnig zu versenken und seinen Unterricht der Eigenart des kindlichen Seelenlebens anzupassen. Die meisten Menschen durchleben auf dieser Altersstufe die Zeit innerer Gärung, die nach einer gereiften, abgeklärten Lebens- und Weltanschauung ringt. Irrtum und Klarheit, Zweifel und Wahrheit, ideale Phantasterei und

nüchterne Realität kämpfen in der jugendlichen Brust miteinander und lassen den Menschen vielfach noch schwankenden Fußes durch diese Welt der Widersprüche dahintaumeln. Geraume Zeit dauert es, bis er der Fülle der auf ihn einstürmenden Erscheinungen und Meinungen gegenüber Herr geworden ist und seinen eigenen unverrückbaren Standpunkt eingenommen hat. Vor der Hand gleicht sein Innenleben dem aufgeregten, sturmgepeitschten Meere. Welle auf Welle bewegt es bis in seine innersten Tiefen. Neue Wellen drängen heran, da eben noch die Psyche mit den vorangegangenen sich abzufinden bestrebt ist. Überall tauchen für den jugendlich empfänglichen Geist neue Probleme und Fragen auf, und es reizt ihn, dem ursächlichen Zusammenhang der Dinge so weit als möglich nachzuspüren. Von der bloßen Anschauung und Beobachtung konkreter Einzeldinge sucht er sich loszuringen, um möglichst zum Gedanken, zum abstrakten Begriff zu gelangen. In diesem Streben geht er so ganz und gar auf, daß er im Verkehr mit den Dingen der realen Welt oft, wie man zu sagen pflegt, »den Wald vor Bäumen nicht mehr sieht«. Er ist vielleicht am wenigsten geneigt, die Dinge mit jenem unbefangenen, heiteren, natürlichen Blick zu betrachten, mit denen sie das Kind anschaut. Damit entfernt er sich am weitesten von dem Verständnis der kindlichen Psyche, die über die frisch-sinnliche, naive Anschauung der Dinge kaum hinausgeht und sich auf weitere Spekulationen kaum einläßt. Der Nährboden, aus dem sie ihre kraftbildenden Stoffe saugt, ist die greifbare Wirklichkeit der umgebenden Welt. Darum muß es dem jungen Lehrer, in dessen Geistestätigkeit das abstrahierende Moment vorwaltet, schwer werden, dem Kinde nur Kindliches und Naives, ganz Keusches und Unberührtes aus der Hand der Natur selber zu reichen. Erst im abgeklärten Alter lernt der Mensch wieder mehr und mehr die Dinge und Erscheinungen mit jener heiteren Klarheit und unbefangenen Natürlichkeit schauen und empfinden, die auch



...pfinden

Man täusche sich ...
Vertrautheit mit der ...
Elementarunterrichts s...
für seine Arbeit find...
müßte man dann auc...
eingehend mit der Tec...
vertraut gemacht hat, ...
erzeugnisse erwarten k...
Gebieten betätigt. Ist n...
akt beim Künstler das ...
Schöpferkraft das Werk ...
wundernd genießen? U...
der Pädagog dem Küns...
und unterrichtliche Täti...
die Entwickelung der Pe...
zuwirken und ist, so weit ...
tätig. Er wirkt allerdings ...
Sinne gestaltend, daß er ...
Phantasie heraus) schafft; ...
intuitiv ein Stück Natur (M...
allseitige Erfassung desselbe...
Stück Natur seine eigene I...
entwickelt objektiv die In...

Seele des Kindes zu projizieren, sondern beides vom Kinde so nachschauen, nachempfinden, nachfühlen zu lassen, wie der Lehrer es selbst geschaut, empfunden, gefühlt, mit einem Wort, erlebt hat. Damit aber der Unterrichtsgegenstand dem Kinde wirklich zum Erlebnis werde, ist es unbedingt nötig, daß der Lehrer so vorzuempfinden vermag, wie das Kind empfindet.

Nach diesen grundsätzlichen und grundlegenden Erörterungen über die Eigenart des kindlichen Seelenlebens im vorschulpflichtigen und eben schulpflichtigen Alter dürften uns unsere weiteren Untersuchungen über die Stellung der Poesie im I. Schuljahre allzugroße Schwierigkeiten nicht mehr bereiten.

Jede Dichtung ist ein gestaltetes Erlebnis des Dichters.

Goethe bezeugt uns das von seinen Gedichten, wenn er sagt: »Alle meine Gedichte sind Gelegenheitsgedichte; sie sind durch die Wirklichkeit angeregt und haben darin Grund und Boden. Von Gedichten, aus der Luft gegriffen, halte ich nichts.«

Im Erleben der Dinge und in der dichterischen Art, die Umwelt zu betrachten und zu beseelen, erkannten wir vornehmlich die Eigenart des kindlichen Vorstellungs- und Empfindungslebens.

Es liegt somit gewissermaßen von Haus aus ein Stück poetischen Empfindens im Kinde. Diese Anschauung bestätigt *Dilthey* in seinem Werke »Das Erlebnis und die Dichtung«, worin er an einer Stelle ausführt, daß die Poesie so wenig als die Sprache im Kinde neu aufgehe, sondern als eine Art, Zustände und Menschen zu betrachten und hinzustellen, überliefert werde.

Ähnlich führt *Franz Magnus Böhme* diesen Gedanken in seiner Sammlung »Deutsches Kinderlied und Kinderspiel« folgendermaßen aus:

»Was jedes Volk auf seiner Kindheitsstufe durch seine dichterische Begabung zuerst hervorbringt, ist Poesie, viel später entwickelt sich die Prosa. Ebenso ist's in der geistigen Entwickelung des Einzelmenschen. Das erste,

was er als Kind geistig aufnimmt, was seine Phantasie beschäftigt, ist Dichtung; gewissermaßen der erste Schritt im Geistesleben führt über den Blumenpfad der Dichtung. Der selige Morgen der Kindheit, welcher nichts weiß von Sorgen des Lebens, von dem Jagen nach Gewinn, nach Sinnenlust und Ehre, dieses goldene Traumleben ist an sich ein Stück Dichtung; ihre einzige gesunde Nahrung kann auch nur die Dichtung sein.«

Führt auch die in den letzten Worten ausgesprochene Forderung etwas zu weit, so steht doch auf jeden Fall fest, daß wir in der besonderen Art der kindlichen Psyche, sich die Welt auszumalen und zu gestalten, nichts anderes vor uns haben als ein Stück dichterischen Schaffens. Es erscheint deshalb vom psychologischen Standpunkt aus nicht nur gerechtfertigt, sondern geradezu geboten, der Poesie im I. Schuljahr wegen ihrer vielfachen Berührungspunkte mit der Sonderart des kindlichen Geisteslebens den gebührenden Raum zu gewähren. Dazu sind gerade wir Deutschen in der besonders glücklichen Lage, unseren lieben Kleinen eine Fülle kostbaren poetischen Gutes bieten zu können. Es gilt nur, aus der reichen Wunderwelt der Poesie mit Sorgfalt und glücklichem Geschick das auszuwählen, was der Altersstufe des I. Schuljahres nach Inhalt und Form am meisten eignet, was der verlangenden Seele des Kindes am weitesten entgegenkommt.

Ein jeder gedenkt mit besonderer Freude jener seligen fernen Zeiten, da ihm bei den Worten »Es war einmal« der duftige blühende Zauberwald der deutschen Märchen aufging. Seitdem vor allem die Gebrüder *Grimm* dem deutschen Volke das Märchen in seiner ganzen Schöne gezeigt haben, ist es der unbestrittene Liebling unserer Jugend geworden. Von der Art seiner Behandlung in der Schule ist so oft eingehend gehandelt worden, daß es sich erübrigt, hier dahingehende Fragen zu erörtern.

Außer dem Märchen, das in seinem bunten, phantastischen Gewand das Kind immer besonders anziehen

wird, begehren aber auch die vielen köstlichen, leichtgeschürzten Kinder der Poesie Einlaß in des Kindes Seele, die als Kinderlieder und Kinderreime dem unversieglichen Bronnen der Dichtung entsteigen.

Ihnen hat man volles Heimatsrecht im Unterrichtsplan der Elementarklasse noch nicht zuerkannt. Selbst das Märchen verdankt seine bevorzugte Stellung im Elementarunterricht wesentlich dem Umstande mit, daß man in ihm an Stelle der vielfach unkindlichen biblischen Erzählungen einen geeigneteren »Gesinnungsstoff« gefunden zu haben glaubt. Also nicht in erster Linie um ihrer selbst willen gibt man dem Kinde die Märchen; sondern als »sittlich bildende« und »lehrreiche« Anschauungsstoffe sollen sie im Elementarunterricht auftreten. Das Kind selbst nimmt die ihm gereichte Gabe nicht unter diesem Gesichtspunkt. Es läßt das Märchen zunächst ohne den von uns beabsichtigten Nebenzweck auf sich wirken. Wenn es hierbei aus spontanem Impuls heraus sich voll warmer Teilnahme in die Erlebnisse der Helden des Märchens versenkt, »ihre Bangigkeit und ihre Hoffnung, ihren Zweifel und ihre Gewißheit, ihr Leid und ihre Freude, ihr Vertrauen und ihre Ergebung, ihre Überlegungen und Entschließungen, ihren Gehorsam und ihren Herzensfrieden, ihr Beten, Loben und Danken durchlebt« (»Der Unterricht in der Volksschule« von Professor *H. Ranitzsch*. Weimar, H. Böhlau), so wollen wir uns dieses Gewinnes fürs Kind freuen, aber es nicht von vornherein durch unseren Unterricht mit hervortretender Absichtlichkeit unter dem Gesichtswinkel der Belehrung und sittlichen Veredelung an das Märchen heranführen.

Bei der Auswahl von Gedichten fürs I. Schuljahr dürfen wir uns noch weniger durch unterrichtliche Nebenzwecke, die außerhalb des Gedichtes liegen, leiten lassen. Sobald wir den Begriff »Kunst« auf die auszuwählenden Gedichte anwenden, verbietet sich von selbst jeder ihnen aufgedrängte Nebenzweck. Der deutlich ausgesprochene oder in erkennbarer Weise verfolgte Zweck trübt dem



... von weiteren,
ethischen Wirkungen der P
jahre noch nicht die Rede se
der Genuß in den Vorde
Kindern dieser Stufe bereit
hierbei ist nicht gedacht a
den das Gedicht als Kunst
duum auslöst. Die hierzu
tische Genußfähigkeit ist vi
geschweige denn, einem K
Genuß der Kleinen an der P
über die Freude am Inhalt
sinnliche Wohlgefallen an R
Genugtuung, in dem Gedic
Selbsterlebtes, an die eigen
zu finden, und allenfalls noc
Ahnen des Schönen nicht
ich möchte sagen: naive G
Vorstufe zu jener ästhetische
ein tieferes ästhetisch-ethische
Kunstwerke später allein ermö
dem Kinde zu einer Quelle d
sichern wir uns damit den u
vom Kinde gern und fre

liche Erzeugnis der deutschen Volksdichtung nichts weiter sein als der frische, naive, natursinnige Ausdruck von Kinderfrohsinn, heiterer Lebenslust. Das Kinderlied hat von jeher einen Ehrenplatz besonders in der deutschen Dichtkunst eingenommen. »Schwerlich dürfte ein Volk eine schönere, herzlichere Kinderpoesie besitzen als das deutsche.« Die Kinderreime sind ein uraltes Erbe unserer ganzen Kinderwelt. Zum Teil von Müttern und Ammen und anderen kinderfreundlichen Erwachsenen ersonnen, zum Teil von Kindern selbst durch mancherlei Umbildungen u. dgl. gestaltet, ist diese herzgewinnende Naturdichtung so recht geeignet, dem Kinde die erste poetische Anregung zu geben. Mit Recht haben darum auch in vielen Lesebüchern unserer Kleinen einige der schönsten Kinderlieder Aufnahme gefunden. Auch sind mehrfach Sammlungen unserer Kinderlieder veranstaltet worden, um diesen kostbaren Schatz deutscher Volkspoesie dauernd zu erhalten. Wir erwähnen die schon genannte bedeutendste und umfassendste dieser Art: »Deutsches Kinderlied und Kinderspiel« von *Franz Magnus Böhme.* Im ganzen aber wird man das Kinderlied dem vorschulpflichtigen Alter zuweisen müssen, der Zeit, da das Kind in Reim und Lied nichts weiter sucht und findet als ein gefälliges, wohlklingendes Ausdrucksmittel seiner Lustgefühle. — Mehr und mehr aber will das Kind durch die Dichtung auch stofflich angeregt sein, und es fragt bei jedem Gedicht nach einem bestimmten Sinn und Inhalt. Wir müssen also für das 1. Schuljahr solche Gedichte auswählen, die hinsichtlich ihres Inhaltes die Wirkung erhoffen lassen, die die Erwartungen der kindlichen Psyche erfüllt.

Namhafte Dichter und Jugendschriftsteller haben mit mehr oder weniger Erfolg eine Fülle von Gedichten für unsere Kleinen geschrieben. Es sind darunter eine ganze Reihe, die voll herziger Naivität, voll köstlichen Humors, voll ursprünglicher Natürlichkeit dem Kinde in durchaus kindlichem Tone zu sagen wissen, was ihm Vergnügen bereitet, was es fesselt und zugleich erhebt. — Trotzdem



, beachtet zu
glauben es schon gu
gebärden. Das ist de
und kindlich. Es is
zu schreiben; dazu
sein; nur unsere größ
Kinderliedern ist meh
und das will was he
als eine schwere Aufg
glückenden Vorzug fü
kindlichen Seele Kind
seiner Schrift »Über de
er: »Mein Gott! wie tr
manche Leute die Seele
ein großes treffliches Id
mich je in Liedern di
jugendliche kindliche Se
legen, die, meistens die
bleiben . . ., welch ein Zv

Für das I. Schuljahr
Dichter der Kleinen be
schon aus diesem Grunde
mit ihm zu beschäftigen

Es dürfte kaum eine E

Ich behaupte, daß wir uns mit dieser starken Bevorzugung der *Hey*schen Fabeln einer Überschätzung der *Hey*schen Poesie und einer ungerechtfertigten Unterschätzung anderen poetischen Gutes aus dem Gebiet der deutschen Jugenddichtung schuldig machen. Ich weiß, daß mir diese Ansicht den Vorwurf krittellustiger Neuerungssucht gegenüber Altbewährtem, Vorzüglichem eintragen wird. Viele werden mich verweisen auf die helle Freude der Kleinen an den vorzüglichen Illustrationen zu den *Hey*schen Fabeln, auf ihre gespannten leuchtenden Mienen bei der Darbietung des Fabelinhaltes, auf den Lerneifer der Kinder bei der Einprägung des Wortlautes, auf die lebendige, fröhliche Beteiligung aller beim Deklamieren besonders in den Fällen, da dies mit verteilten Rollen erfolgt. Aber all diese Argumente vermögen mich noch nicht zu einer anderen Meinung zu bekehren, und auch der Hinweis auf die langjährige Verwendung der *Hey*schen Fabeln im Unterricht bei den Kleinen ist für mich noch kein unbedingter Beweis für ihre Güte. Auch im Schulleben spielen die alte liebe Gewohnheit, das durch vieljährige Tradition geheiligte Herkommen und der manchem tief eingewurzelte Hang am Alten eine gar große Rolle. —

Doch sehen wir uns die *Hey*schen Fabeln auf meine Behauptung hin einmal etwas genauer an. Wir alle kennen die Fabel »Wandersmann und Lerche«. Die Lerche erinnert den Wandersmann durch ihr jubilierendes Morgenlied an seine Dankespflicht gegen Gott, so etwa könnten wir den Grundgedanken des Gedichtchens aussprechen. Ist dies nun aber wirklich der erste Gedanke, der dem Kinde beim trillernden Aufstieg der Lerche gen Himmel in den Sinn kommt? Welche Gedanken es sind, die der Anblick der schmetternden Lerche im Kinde anregt, ob überhaupt dadurch die kindliche Seele zu besonderen Betrachtungen veranlaßt wird, wer mag es wissen? Viel näher scheint mir zu liegen, daß der Anblick der jubilierenden Lerche und



... lebt, die Lerche
herrliche Sommerlandsch
meint.) Der Jubel und
ihre kleine Brust spreng
mit; ihnen in fröhlichem
es hierin der Lerche won
dem Kinde von Natur au
als die ernste Reflexion
Menschen gegen Gott. U
solch glückliche Lust, du
Gottes erweckt, nicht schl
den gütigen Schöpfer? Üb
las ich einmal in der »H
Trefflichkeit wegen hier
neben dem gestirnten Him
schen Gesetz in uns noch
und innerlicher zu einer O
als dies, daß wir uns fre
etwas Göttliches in uns.
Warum und Weil zu tu
Seele aufsteigt aus einem
perlend überquillt — und
kam — du weißt nur, si
Zittern dir durch Seele un

In *Heys* »Wandersmann und Lerche« nimmt die Handlung einen Abschluß, den das Kind sicher nicht erwartet hat. Die Hinlenkung des Kindes auf religiöse Gedanken ergibt sich aus der Fabel durchaus nicht mit jener überzeugenden Natürlichkeit und Notwendigkeit, die auch das Kind als das Gegebene, Selbstverständliche empfindet. Das haben wohl auch *Kehr* und *Kleinschmidt* gefühlt, die in ihrem »Anschauungsunterricht für Haus und Schule auf Grundlage der Hey-Speckterschen Fabeln« auch die vorliegende Fabel eingehend methodisch bearbeitet haben. In ziemlich umfänglicher Weise suchen sie dem Kinde begreiflich zu machen, daß sich die Lerche aus dem Bedürfnis heraus, dem lieben Gott ihren schuldigen Dank darzubringen, in aller Morgenfrühe singend und jauchzend zum Himmel erhebt und damit zugleich den Wandersmann an seine Dankespflicht gegen Gott erinnert. Auf weitem Umwege also sucht man den religiösen Grundgedanken an das Kind heranzubringen, der, wenn er sich dem Kinde als das Nächstliegende darstellen sollte, von selbst aus der Fabel herauswachsen müßte. So aber wird er vom Fabeldichter künstlich in die durch die Fabel dargestellte Begebenheit hineingetragen und dem Kinde damit förmlich aufgenötigt. Sollte die in »Wandersmann und Lerche« etwas gar zu deutlich ausgesprochene religiöse Zweckabsicht des Dichters nicht den Genuß seiner Kunst beim Kinde beeinträchtigen?

Noch weniger motiviert erscheint das religiöse Moment in der Fabel vom Täubchen. Es wird doch wohl kaum jemand im Ernst behaupten wollen, daß auf des Kindes Frage:

»Täubchen, du auf dem Dache dort,
Sage, was girrst du in einem fort.
Wendest das Köpfchen so her und hin?«

des Täubchens Antwort:

»Weil ich gar zu fröhlich bin,
Weil mich vom Himmel der Schöpfer mein
Wärmt mit dem lieben Sonnenschein«



seine größte Kunst betrach
ihr empfängliches Herz z
Religion den ruhigen Platz
nehmen, der ihr gebührt,
zu den ältesten gehört, wo
wenn er nicht vertraut
allem, was das wechselnd
der Persönlichkeit zurückli

Aber wir überschätzen
rischen Vermögens nach d
aus, wenn wir im Anschl
beliebigen Gegenstand
Herzen der Kleinen glaub
aber tut *Hey* offenbar, wen
beispielsweise gerade das
Lerche aus des Kindes Erf
sie zu Gottesverkündern für
allezeit eins der schwierig
ziehungskunst bleiben, auf v
am wirksamsten mit religiös
jenem Geist, der voll tief
süchtig verlangend und in
Ahnen aufwärts schaut zu
des Wesens

wollen, was das Menschenherz überhaupt bewegen kann! Wenn Vater und Kind zu heimlich stiller Nachtzeit sinnend das sternenbesäte Firmament betrachten, der Vater mit verhaltenem Atem andächtig versunken sich ganz dem überwältigenden Anblick hingibt, und dann seinem Liebling, der aus Sorge, die tiefe feierliche Stille zu stören, kaum zu atmen wagt, zuflüstert: »Siehst du, das hat Gott gemacht,« ja, dann wird dieser Klang des Wortes »Gott« in des Kindes Herz Saiten berühren, die wunderbar forttönend nie mehr ganz verklingen. Hier empfindet und erlebt das Kind tatsächlich ein Stück Religion, und in solch persönlichem Erleben der Gottheit kann der Mensch ihr allein naherücken. Es ist eine weit verbreitete, aber durchaus nicht begründete Ansicht, daß man recht viel und möglichst bei jeder Gelegenheit mit den Kindern über Gott, seine Güte, Weisheit und Macht sprechen müsse. Das gefühlsinnige Eindringen in die Tiefen der Religion werde sich später bei zunehmendem Verständnis und größerer Reife schon von selbst ergeben. Spricht es nicht allem religiösen Empfinden Hohn, wenn man die Kinder im Unterricht und besonders auch bei öffentlichen Schulprüfungen den Namen »Gott« mit einer Gleichgültigkeit und Selbstverständlichkeit gebrauchen hört, die bei der Lösung rechnerischer Aufgaben oder bei irgend einer anderen nüchternen verstandesmäßigen Betrachtung ganz am Platze wäre, sich aber durchaus nicht ziemt, sobald wir das Heiligste berühren, das es für uns Menschen gibt? Läßt man das Kind immer wieder auch bei solchen Dingen von Gott reden, die zunächst nicht des Kindes Herz in seinen innersten Tiefen ergreifen und erregen, nötigt man ihm also mehr oder weniger religiöse Betrachtungen auf, dann liegt die Gefahr zu nahe, daß ihm die Religion wird, was sie durchaus nicht sein soll, leider aber gerade in unseren Tagen bei vielen ist: eine Sache des Kopfes und etwas Alltägliches, statt eine Angelegenheit des Herzens und



das er seinen »Fünf
keine andere Deutun
so wichtig, daß den
wirklichen Wert hat,
unserer Gabe gesagt

Aber ist sie nun
fänger? Sollen sie s
Dingen hören? — O
machen. Die Hand au
Verstand unbegreiflich
für den unsrigen, eben
es glauben. So alle d
der ganze Zusammenh
geistigen Welt, zwische
zwischen der Welt und
barung von Anfang bis
mit euch glauben, was
Lebens sein soll.... O,
Himmel ... kennen un
wenn unsere kleinen
eine Lücke ausfüllen.«

Durch die kleine St
dichtung habe ich zu z
Unterw...

Fabeln nach dieser Richtung hin als besonders kindlich nicht ansprechen können. —

Weitere Untersuchungen mögen uns zeigen, daß sie dies, auch von anderen Gesichtspunkten aus betrachtet, bei weitem nicht in dem Maße sind, als ihnen vielfach nachgerühmt wird. Das Kind will seiner ganzen Natur und Eigenart nach selbsttätig schaffen, tun, handeln, erleben und so viel als möglich in eigener Person in das Geschehen um sich her eingreifen. Die ganze Welt betrachtet es nur so weit mit Interesse, als seine eigene Person durch sie berührt, es selbst gewissermaßen in den Mittelpunkt alles Geschehens gerückt wird. Das Kind ist eben hierin ein ausgesprochener kleiner Egoist und wird es immer bleiben. Nun soll die Erziehung gewiß nicht diesen Egoismus durch ein unbedingtes Eingehen auf des Kindes Art als berechtigt anerkennen und ihm dadurch einen unheilbringenden Einfluß auf des Kindes Charakterbildung einräumen. Gleichwohl wird der verständige Erzieher nicht umhin können, mit dieser Eigenart des Kindes zu rechnen und an sie da und dort anzuknüpfen, soweit dadurch die Harmonie des religiös-sittlichen Charakters nicht weiter gefährdet erscheint.

Bei den meisten Fabeln *Heys* muß sich das Kind mit der bescheidenen Rolle eines passiven Zuschauers begnügen. Und wie gern würde es doch selbst mittuend beteiligt sein an dem heiteren Spiel, an dem heißen Kampf, an den schelmischen Streichen, davon die Fabeln erzählen. Wie gewinnt der Fabelinhalt doch sofort Leben fürs Kind, wenn es beim Deklamieren die Rolle des klugen Möpschens, des siegreichen Hahnes oder des wehrhaften Böckchens, womöglich mit den nötigen Pantomimen durchführen darf! Die Fabeln *Heys* hätten dem Kinde viel mehr zu eigenen Erlebnissen werden sollen, und zwar dadurch, daß das Kind in ihnen auch sich selbst und sein eigenes Tun fand. Wenig verständlich und für die Kleinen erst recht befremdlich ist es, wenn der Dichter in seiner Fabel:

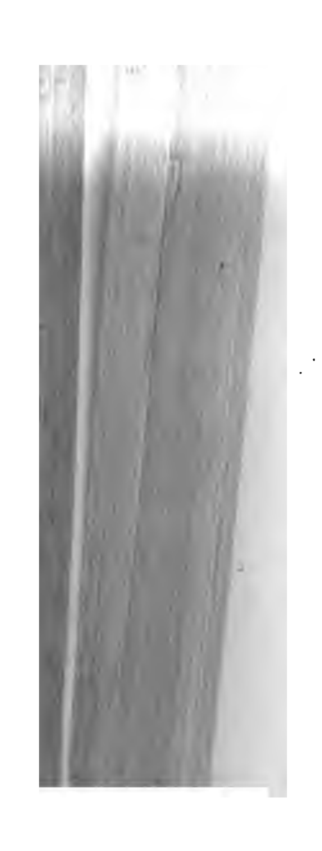
»Seht ihr den großen Vogel da?
Ihr kleinen, kommt ihm nur nicht nah',
Daß er euch nicht etwa ertappt
Und zehen gleich hinunterschnappt.«
»Ach geh mit deinem großen Tier,
Das ist ja gar nichts als Papier«

die Vögel eine dem Kinde ziemlich gleichgültige Unterhaltung über den Papierdrachen miteinander führen läßt, statt das Kind mitten hinein zu versetzen in sein fröhliches Treiben beim Drachensteigen auf den herbstlichen Stoppeln. Das Kind muß geradezu die Gedanken, die das Bild vom Drachen in ihm mächtig und zuerst anregt, gewaltsam zurückdrängen, um dem ihm fernliegenden Gedankengang des Dichters folgen zu können. — Wo aber *Hey* das Kind tätig in die Handlung der Fabel eingreifen läßt, da erscheint es vielfach entweder in ganz ungewöhnlichen Situationen, oder es vertritt die wenig begehrte Rolle eines bösen Kindes. Wie z. B. die Ente in der Fabel »Knabe und Ente« auf den Gedanken kommt, daß ihr der Knabe, der nach der Zahl ihrer Jungen fragt, wohl gar eins wegstehlen wolle, dürfte einem unbefangenen, natürlichen Kinde von sechs Jahren doch wohl kaum einleuchten. Die Ironie, mit der das Kind in der Fabel »Kind und Ochse« den blöden Wiederkäuer behandelt, ist sechsjährigen Kindern doch wohl auch kaum eigen. Daß sich ein Kind mit dem mitleidslosen, verrohten Knaben in der Fabel vom »Fischlein« identifizieren möchte, dem es das größte Vergnügen bereitet, tagelang den Fischlein mit seinem marternden Angelhaken nachzustellen, kann man auch nicht annehmen. Kurz, schon diese wenigen Andeutungen genügen wohl, um uns wiederum zu zeigen, daß die Poesie *Heys* nicht so selbstverständlich als die »klassische Dichtung der Kinderwelt« zu bezeichnen ist. Es ließe sich dies noch an sehr vielen Beispielen aus dem Inhalt der *Hey*schen Fabeln beweisen. Sie lassen vielfach den zarten, unberührten Duft kindlicher Natürlichkeit und Einfalt vermissen, der uns an des Kindes Denken und Fühlen so morgenfrisch anmutet. Unnötig

oft führen sie das sorglos dahinlebende, froh genießende Kind in Sorge und Leid, in Angst und Weh ein. Die Tiergestalten der Fabeln reden für das sechsjährige Kind fast durchweg zu gescheit und welterfahren.

Am bedenklichsten aber erscheint mir an den Helden der *Hey*schen Fabeln, daß sie sich dem Kinde oft als aufdringliche Lehrmeister vorstellen. Das Kind knüpft den Verkehr mit den dichterischen Gestalten nicht an, um von ihnen zu lernen, sondern um mit ihnen in fröhlicher Gesellschaft zu spielen und zu scherzen, zu singen und zu lachen, zu hüpfen und zu springen. Gerade der vielfach lehrhafte, an einigen Stellen stark moralisierende Ton der *Hey*schen Poesie zeigt, daß sie nicht aus der Tiefe kindlich natürlicher Empfindungs- und Anschauungsweise heraus geboren worden ist, sondern ihr Entstehen vornehmlich der Absicht des Dichters verdankt, durch sie »wahrhaft bildend auf Sinn und Gemüt« der Kinder einzuwirken. Solche Poesie, mehr durch den berechnenden Verstand eines wohlmeinenden Erwachsenen für die Kinder zurechtgemacht, als vom Dichter aus der Stimmung des Kindes heraus empfunden und erlebt, widerspricht dem poetischen Sinn des Kindes. »Im Ausdrucke seiner Gefühle und Gedanken will das Kind nicht die am Gängelbande des Verstandes herangezogene Sprache.« Müssen und sollen denn auch unsere Kleinen schon aus allem »etwas lernen«? Selbst die Poesie, das Gebilde künstlerischen Spiels, muß dazu dienen, dem Kinde geistbildende Weisheiten und charakterentwickelnde moralische Prinzipien mitzuteilen. Unsere ganze Unterrichts- und Erziehungsmanier läuft viel zu sehr auf ein künstliches Zurechtstutzen des Kindes hinaus und läßt der dem Kinde innewohnenden natürlichen Kraft und deren Entfaltung in der Entwickelung des kindlichen Geistes und Gemütes viel zu wenig Spielraum.

Treffend sagt *Ludwig Gurlitt* darüber in seinem Buche »Erziehung zur Mannhaftigkeit«: »Lassen wir doch auch im Frühling des Lebens fröhlich alle Knospen springen,



... etwas auch ...
Das erste ist die ...
Das andre ist die ...

Schließlich sei auch ...
Stelle aus *Goethes* ...

»Wir können die Kin...
So wie Gott sie uns g...
Sie erziehen aufs best...
Denn der eine hat die,...
Jeder braucht sie, ...
Weise
Gut und glücklich.«

Für das natürlich...
muß aber als erste ...
daß man den Kindern ...
wahre, solange als nu...
derung muß besonders ...
Ausdruck kommen, die ...
gut befindet. Ja, in di...
Begriff »Kindlichkeit« ...
wenn wir uns nämlich...
schließen, daß »Kindlich...
das Schöne ist«.

Der Inhalt der *Heys*...
Kindlichkeit derselben ...

und deshalb unverständlichen Ausdrucksform bewegt. Wo es dagegen in der sprachlichen Form und eigenartigen Ausdrucksweise der Gedichte wohlbekanntem, liebem Klang begegnet, da fühlt es sich sofort auch angezogen und öffnet auch dem Inhalt der Gedichte gern und freudig Herz und Ohr. Es geht ihm in diesem Fall ähnlich wie den Bauern, die *Luthers* Deutsche Bibel mit den Worten freudigster Genugtuung begrüßten:

»Deutsch steht es hier, deutsch Satz für Satz,
So wie ich's selber red' und schwatz!«

Es ist das dieselbe Erscheinung, die sich in der Forderung ausspricht, die Kinder der Elementarklasse zunächst weiter im Dialekt reden zu lassen, wie sie es bis zu ihrem Schuleintritt fast ausschließlich getan haben. Ist es uns Erwachsenen schon nicht immer leicht und in manchen Fällen nur der innigen Vertrautheit der Mutter mit dem Kinde möglich, all das aus der kindlichen Rede herauszuhören und herauszufühlen, was das Kind in sie hineinlegt, so erfordert es erst recht intimstes Verständnis und reiches Können, gemütvoll, verständlich und schön in der Sprache des Kindes zum Kinde reden zu können. Unverkennbar spricht aus der Poesie *Heys* das heiße Ringen und Mühen des Dichters, in seinen Fabeln den rechten kindlichen Ton und die natürliche Ausdrucksweise der Kleinen zu treffen. Wie weit ihm dies gelungen, wie weit es gute Absicht von ihm geblieben ist, das mögen uns wiederum einige Beispiele aus seinen Fabeln zeigen.

Auffallend ist die Zahl ganz unkindlicher Ausdrücke und Redewendungen und ungewöhnlicher, das kindliche Verständnis erschwerender Wortstellungen in der *Hey*-schen Sprache. Das treffendste Urteil spricht in dieser Hinsicht das Kind selbst. Mit vielen Ausdrücken und Redewendungen der Fabeln weiß es beim besten Willen nichts anzufangen. In echt kindlicher Weise greift es zur Selbsthilfe und sucht sich von dem durch das Nichtverstehen erzeugten psychischen Druck zu befreien, indem



auch?« Dafür be
alles sehr mein
wohl auch?« Der
deiner Jungen Zahl
anders deuten, als: »
Ein anderes Kind s
kriechst gleich alle
etwas Neues entdeck
daß es dafür einsetzt
und Ecken, willst i
Das ist eine Schwieri
die man bei der Behan

Eine weitere groß
Kind oft recht kompl
dar. Das Kind muß
es über eine so holper
soll, wie sie z. B. in de

»War das nicht des
Sieh, da kommen die
Ach, nun der Jäge
Da ist keine Zeit zu
Jetzt an ein Laufe
Nun, ihr Beine, nun

Hast des dahinstürmenden Hirsches recht lebhaft empfinden zu lassen.

Mit berechtigter Zähigkeit sträuben sich die Kinder beim Einprägen und Deklamieren der Fabel vom »Händchen und Böckchen« immer wieder gegen die ihnen widerstrebende Wortstellung: »Sind mir zwei Hörner gewachsen an.« Sie sagen dafür meist richtig: »Sind mir zwei Hörner angewachsen« oder »Mir sind zwei Hörner angewachsen.« Welch schwere Geduldsprobe das Einprägen des Fabelwortlautes infolge seines vielfach verzwickten und naturwidrigen Satzbaues für Lehrer und Schüler oft bedeutet, wird jeder Elementarlehrer aus seiner Erfahrung bestätigen können. Man vergleiche hierzu folgende Beispiele:

»Er breitete seine Flügel aus
Und flog dahin weit übers Haus;
Hoch aus der Luft so frisch und munter:
‚Hab Dank! hab Dank!' rief er herunter.« (Rabe.)

oder:

»Lämmchen, was schreist du so kläglich dort?
Meine liebe Mutter ist fort.
Fürchtest du dich, daß in der Zeit
Irgend jemand dir tu ein Leid?
Fürchten, ich wüßte nicht was; ach nein,
Möchte nur gern bei der Mutter sein.«

Man vergegenwärtige sich bei dem letzten Beispiel nur einmal, was für ein komplizierter Geistesprozeß seitens des sechsjährigen Kindes erforderlich ist, damit es den Gedanken aus solch doppelt und dreifach umhüllender Satzform herauszuschälen vermag! Wie aber soll sich die Sache erst für noch jüngere Kinder gestalten! Bekanntlich sagt ja *Hey*, daß seine Fabeln zunächst für Kinder von »vier (!) bis sieben Jahren« bestimmt seien. Der Lehrer wird sich in vielen Fällen nicht nur stark versucht, sondern geradezu verpflichtet fühlen, die Fabel rein äußerlich dem Wortlaut nach zu zerpflücken und in eine dem Kinde geläufige Form zu übertragen, damit dem Kinde der Sinn nur einigermaßen klar werde. Wo bleibt

aber dann das Gedicht als solches? Und wie verhält es sich hierbei mit dem Wohlgefallen, das schon die äußere Form des Gedichtes dem Kinde abnötigen soll?

Das Sprachvermögen und das Sprachverständnis des sechsjährigen Kindes reichen über die Formen ganz einfacher Satzbildung nicht hinaus. In dieser Sphäre aber bewegt sich das Kind dann auch mit Hilfe seines schon leidlich entwickelten Sprachgefühls ziemlich sicher. Diese leidliche Zuverlässigkeit des kindlichen Sprachgefühls leistet uns für den Elementarunterricht nicht hoch genug zu veranschlagende Dienste. Es hilft uns im mündlichen Verkehr mit dem Kinde über ganz bedeutende Schwierigkeiten hinweg, mit denen wir sonst in unserer ohnehin nicht leichten Lehrtätigkeit in der Elementarklasse gar manchen harten, aufreibenden Strauß zu bestehen haben würden. Peinlich sollte daher alles vermieden werden, was die Sicherheit des kindlichen Sprachgefühls zu gefährden im stande ist. Eine solche Gefahr aber liegt nahe, wenn sich das Kind *Hey*sche Fabeln einprägen muß, die sich oft auffallend weit vom üblichen Sprachgebrauch entfernen. Wohl bleibt es der dichterischen Freiheit unbenommen, sich über Regeln und Normen des allgemeinen Sprachgebrauchs zu erheben. Von diesem Vorrecht wird er besonders dann Gebrauch machen, wenn es ihm auf die Erzielung besonderer dichterischer Wirkungen ankommt. Zur Erfassung solch ästhetischer Feinheiten würde das Kind der Elementarklasse natürlich gar nicht befähigt sein. Sie sind aber auch aus der *Hey*schen Poesie gar nicht herauszulesen. *Hey* hat sich zu seinen Abweichungen von der Sprachnorm offenbar in den meisten Fällen durch eine gewisse Verlegenheit um den metrischen Aufbau seiner Fabeln nach der verstechnischen Seite sowohl als auch nach der reimtechnischen nötigen lassen. Ist aber diese Meinung begründet — und sie drängt sich jedem bei kritischer Lektüre der *Hey*schen Poesie deutlich genug auf — dann sind viele der *Hey*schen Fabeln hinsichtlich ihrer äußeren Form nicht nur als unkind-

lich, sondern auch als unpoetisch abzulehnen. Sobald wir überhaupt die *Hey*schen Fabeln nach den Gesetzen der Metrik genau untersuchen wollten, würden wir uns auf Schritt und Tritt überzeugen können, daß sie als poetisch im strengen Sinne des Wortes ganz und gar nicht gelten können.

Doch auf solch weitergehende Erörterungen wollen wir uns hier einmal gar nicht einlassen, sondern in einer auch dem Laien einleuchtenden Weise dartun, daß die Dichtungen *Heys* der Poesie vielfach entbehren, die man billigerweise auch für das Kind, ja für dieses erst recht von ihnen fordern müßte. Wollen wir die ästhetische Geschmacksbildung des Kindes von allem Anfang an in die rechten Bahnen leiten, dann müssen wir es von vornherein durch die Darbietung von wirklich klassisch poetischem Sprachgut an das ästhetisch Schöne in der Poesie gewöhnen.

Ein besonderer Prüfstein für die Werke des Jugenddichters wird immer die Frage bilden, ob seine Sprache in allen Stücken kindlich und verständlich ist und dabei doch nicht jenes eigenartigen duftigen Reizes entbehrt, der die Poesie vor der Alltagssprache auszeichnet. Gerade die feiertägige Schönheit der poetischen Sprache ist es ja im wesentlichen, die das Kind über die Alltäglichkeit seiner Prosa erheben soll. Wie weit die *Hey*schen Fabeln dieser Forderung entsprechen, vermögen wir am besten aus der ästhetischen Wirkung zu erschließen, die sie auf uns selbst ausüben. Echte Kinderpoesie läßt auch den Erwachsenen den Zauber taufrischen Duftes und Hauches empfinden, der alle Poesie verklärt.

Hey selbst wünscht und erhofft von seinen Fabeln, daß »auch Größere, Kinder und Nichtkinder, sich daran erfreuen werden«. Ich greife willkürlich einige Fabeln heraus und bitte den Leser, sich selbst einmal Rechenschaft darüber zu geben, wie weit er sich durch dieselben ästhetisch angeregt fühlt.



Ich tanze wo
Doch darf m
Da würd ich
Du Armes, w
Daß du dich

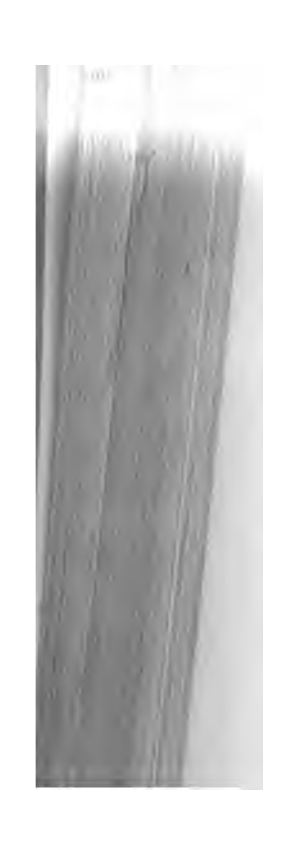
Pup

Puppe: Püppchen,
Du lernst j
Streckst im
So mach' es
Püppchen: Ich tät es g
Ich hab' in
Da nahm sie da
»Dem Streit will
Ihr Puppen beid
Seid arme dumm
Es warf sie schne
Da mußten sie w

Kind: »Lieben Schwä
Immer so still
Schwäne: »Können nicht
Können nicht sp
Darum ist's uns
Immer so still b
Kind: »Schwäne, wohl
Ob ich auch

dahin, daß die *Hey*schen Fabeln gerade das oft vermissen lassen, was ihnen so viel nachgerühmt wird: Kindlichkeit und Poesie.

Das ist auch die Überzeugung in weiten Kreisen der deutschen Lehrerschaft; mag man sich auf andrer Seite noch so energisch gegen diese Ansicht verwahren. Womit z. B. *A. Schultz* (»Der Unterricht im Deutschen«) seine temperamentvoll ausgesprochene Meinung: »Uns gilt der Schatz der Meisterlieder eines *Hey*, *Güll*, *Löwenstein, Hoffmann von Fallersleben* als deutsches Heiligtum und jeder Angriff auf ihn als pädagogische Entgleisung« begründen will, soweit dieselbe *Hey* betrifft, ist mir unerfindlich. Man wird vielleicht daran erinnern, daß die Kleinen der Behandlung *Hey*scher Fabeln mit größerem Interesse folgen als anderen Unterrichtsgegenständen unseres I. Schuljahres. Wie weit aber dies Wohlgefallen des Kindes durch die Fabeln an sich bedingt ist, das bleibt denn doch wohl noch eine offene Frage. In der Regel erfolgt die Besprechung *Hey*scher Fabeln im Anschluß an die Wandbilder von *Wilh. Pfeiffer* und *Alb. Kull*, und in den Lehrplan werden meist die Fabeln eingestellt, zu denen Illustrationen von den genannten Künstlern vorliegen. Die Vorliebe für Bilder ist eine besonders charakteristische Eigenart des Kindes. Die Darstellungen von *Pfeiffer-Kull* sind in ganz hervorragendem Maße geeignet, des Kindes Beifall und Entzücken zu erregen. In lebendiger, oft mit köstlichem Humor durchwürzter Weise (Pferd und Sperling) geben sie gewöhnlich den Höhepunkt der in der Fabel dargestellten Handlung wieder. Daß sie sich dem Kinde in buntem Kleide präsentieren, vermag das Wohlgefallen des farbenfreudigen Kindes erst recht zu steigern. Ich will nicht endgültig entscheiden, wie weit das Interesse und die Freude des Kindes auf die gelungenen Illustrationen der Fabeln, wie weit sie auf die Fabeln selbst zurückzuführen sind. In meiner Unterrichtstätigkeit habe ich immer wieder erfahren, daß des Kindes Interesse, das bei der Betrachtung



und der Fassungsk
weg entspricht, ob
gefallen ist usw. N
vorgehoben, daß die
ausgeholt haben, um
So wird dem Kinde
Lerche« ein ganzer
des Wandersmannes
naturgemäß im Mittel
tritt mehr und mehr
gewiß beanspruchen b
die von den Verfasse
schichte des Kindes In
meist recht wenig bel
Fabel dann nur noch
aber steht es dann im G
mit dem vermeintliche
Fabel, so fragt man
darf weiterhin den Ums
daß im Lehrplan unseres
Disziplinen überwiegen.
freudiges Eingehen des K
nur irgendwie seine Erfa
und Böcke

wohl auch vornehmlich gewesen, die den *Hey*schen Fabeln zu ihrer beispiellosen Verbreitung verholfen hat, weniger aber die Art und Weise, in der *Hey* sie dem Kinde poetisch darzustellen versucht hat.

Nach all dem ist die Bevorzugung der *Hey*schen Fabeln vor anderen poetischen Stücken im I. Schuljahre durch nichts gerechtfertigt, und zwar ist dies um so weniger der Fall, als wir den Fabeln *Heys* Kindergedichte von *Hoffmann von Fallersleben*, *Friedrich Güll*, *Christian Dieffenbach*, *Rudolf Löwenstein*, *Julius Sturm*, *Robert Reinick*, *Enslin* und vielen anderen Jugenddichtern als mindestens ebenbürtig zur Seite stellen können. Ich brauche zunächst gewiß nur diese Namen zu nennen, und jeder wird sich mit Freuden sofort jener sinnigen, kindlichen Poesie erinnern, deren traute Klänge ihm herüberklingen aus seiner eigenen Jugendzeit. Dem Gedanken aber, daß wir von diesen »anerkannten Meistern in ausreichendem Maße klassisches Lehrgut besitzen, das einer Vermehrung kaum bedarf«, den *Ritter* in seinem Werke »Der deutsche Unterricht in der höheren Mädchenschule« äußert, brauchen wir denn doch wohl nicht ohne weiteres beizupflichten. Warum sollen wir nicht unseren Kleinen klassische, ausdrücklich für sie geschriebene Poesie erschließen und ihnen darbieten, von welcher Seite sie auch komme?

Wollen wir etwa den Werken von hervorragenden modernen Jugenddichtern den Eingang in die Schule sperren, weil wir an dichterisch klassischem Gut für unsere Jugend gewissermaßen an Überfluß litten? Oder ist für diese Poeten kein Raum in unserer Schule, weil sie unserer Zeit angehören? Und doch gebührt manchem von ihnen im Lehrplan unseres I. Schuljahres weit eher eine Stelle als dem viel überschätzten *Hey*.

Es gibt unter den neueren Jugenddichtern einzelne, die ganz besonders kindlich und herzig zu plaudern verstehen, so recht natürlich und ursprünglich mit dem Kind

empfindend, daß auch die Eltern und wir Lehrer noch zu ihnen in die Schule gehen können, um von ihnen zu lernen, »worüber ein Kind jubelt und wovor es zittert, was ihm gleichgültig ist, und was sein Denken erregt.«

Von ihnen möchte ich im folgenden einen hervorheben, dessen Kinderliedchen und Verse mir besonders für unsere Kleinen geeignet erscheinen, ohne jedoch damit sagen zu wollen, daß man sich nun auf ihn allein beschränken und ihn vor allen anderen bevorzugen müsse. Ich meine *Wolrad Eigenbrodt* und seine Gedichtsammlung: »Aus der schönen weiten Welt, Liedchen und Verse für unsere Kleinen.« R. Voigtländers Verlag in Leipzig. Daß ich gerade seine Gedichte zum Ausgangspunkt für meine weiteren Betrachtungen wähle, hat mancherlei Gründe, nicht zuletzt solche persönlicher Natur. Durch längeren persönlichen Verkehr mit dem verehrten Meister ist mir's immer wieder zum Bewußtsein gekommen, wie warm sein Herz gerade für unsere Kleinen zu schlagen vermag. Dazu kommt, daß der Dichter durch langjährige praktisch-pädagogische Tätigkeit sich einen scharfen Blick für des Kindes Eigenart und Bedürfnisse angeeignet hat.

Die Gedichte *Eigenbrodts* in den Kreis meiner Betrachtung zu ziehen, mußte mir also besonders naheliegend und dankbar erscheinen. *Eigenbrodt* hat seine »Liedchen und Verse für unsere Kleinen« ursprünglich nicht für die breite Öffentlichkeit geschrieben. Für sein Töchterchen waren sie zu sinnig anregender Betrachtung der »schönen weiten Welt« bestimmt, und dieser Absicht des Dichters verdanken sie einzig und allein ihre Entstehung. Dieser Umstand aber macht sie uns besonders wertvoll. Nicht nur, daß sie den lebendigen Herzschlag innigster Liebe des Dichters zum Kinde förmlich verspüren lassen, nein, sie sind auch im unmittelbarsten Verkehr des Dichters mit dem Kinde entstanden. Was wir bei *Eigenbrodt* zu hören bekommen, das ist nichts Gemachtes, für das Kind Erdichtetes, sondern im natürlichsten Sinn des

Wortes wirklich Erlebtes. Gerade dies Moment, dessen Nichtvorhandensein wir bei *Hey* als einen Hauptmangel bezeichnen mußten, tritt bei den *Eigenbrodt*schen Kinderliedern sinnfällig in den Vordergrund. Wenn *Eigenbrodt* vom Wind, von der Sonne, von den Täubchen, vom Vöglein u. a. spricht, so liegen all dem ganz bestimmte Erlebnisse des Dichters und seines Kindes zu Grunde, die der Dichter, der konkreten Wirklichkeit entsprechend, unseren Kleinen darstellt, doch so, daß diese unmittelbaren Anteil an den Erlebnissen nehmen, sie nicht nur nach-, sondern miterleben. So erfüllt *Eigenbrodt* das, was *Goethe* vom Dichter fordert: »Der Dichter ist angewiesen auf Darstellung. Das höchste derselben ist, wenn sie mit der Wirklichkeit wetteifert, d. h. wenn ihre Schilderungen durch den Geist dergestalt lebendig sind, daß sie als gegenwärtig für jedermann gelten können.« Man stelle z. B. einmal der *Hey*schen Fabel vom »Täubchen« *Eigenbrodts* Gedicht »Täubchen« gegenüber. Ich lasse zu dem Zwecke das Gedicht *Eigenbrodts* im Wortlaut folgen:

Täubchen.

Die Täublein schon am frühen Tag
spazieren aus dem Taubenschlag
und wandern auf dem Dach herum
mit Ruckdiku und Rumdumdum.
Auf einmal husch, husch, husch,
schwingen sie die Flügel.
Rasch über Dach und Busch,
hoch über Turm und Hügel
flattern sie im Blauen.
Die Flüglein blitzen hell im Licht;
ich kann sie nicht mehr schauen,
die Sonne sticht mir ins Gesicht.
Wo sind sie hin? — Das sollst du sehn.
Komm, Kind, wir wollen suchen geh'n.

Rasch wandern sie ins Feld hinaus.
Da bricht das Kind in Jubel aus:
»Ei sieh! Ei sieh, da sind sie ja!
Was tun sie nur im Acker da?
Sie laufen ohne Unterlaß
und suchen was und picken was!«

»Ei, Kind, dort hat der Sämann heut
viel tausend Erbsen hingestreut
und denkt, die sollen wachsen bald
und Früchte tragen siebenfalt.
Das dumme Täubchen aber denkt,
die Erbsen seien ihm geschenkt.
So läuft es denn im Acker dort
und frißt die besten alle fort.
Es pickt und schluckt und duckt den Kopf
und voll und voller wird sein Kropf.«

Lang' schaut das Kind den Täubchen zu.
Auf einmal sind in einem Nu
sie husch, husch, husch im Sonnenschein
hoch über Feld ins Dorf hinein.
Und wie das Kind nun kommt nach Haus,
da sitzen sie und rasten aus
auf ihrem Dach in guter Ruh
mit Rumdumdum und Ruckdiku.

Bei *Hey* erhält das Kind auf die Spannung erweckende Frage:

»Täubchen, du auf dem Dache dort
Sage, was girrst du in einem fort,
Wendest das Köpfchen so her und hin?«

alsbald die ihm wenig sagende und sein Interesse nicht befriedigende Antwort:

»Weil ich gar zu fröhlich bin,
Weil mich vom Himmel der Schöpfer mein
Wärmt mit dem lieben Sonnenschein.«

Damit ist die Handlung der Fabel vollständig erschöpft. Denn was der Dichter dem Kinde noch weiter sagt, das erschließt dem Kinde kaum neue Gesichtspunkte und hätte daher ebensogut ungesagt bleiben können. Der tatsächliche, unmittelbare Anteil des Kindes an der Handlung, wenn man von einer solchen in der *Hey*schen Fabel überhaupt reden kann, beschränkt sich also im Grunde genommen auf die sein Interesse erregende Frage im Anfang der Fabel.

Wie ganz anders und lebhaft dagegen weiß *Eigenbrodt* des Kindes Interesse von Anfang bis zu Ende zu fesseln! Bei ihm erlebt es so viel des Reizvollen, daß es sich durch ihn stets in der spannendsten, anregendsten Weise

unterhalten findet. Mit gespannten Blicken beobachtet und verfolgt es die auf dem Dache hin und her spazierenden Täublein mit ihrem Ruckdiku und Rumdumdum. Da, was ist das? Da fliegen sie ja auf einmal hurtig und flink hoch in die Luft. So weit das Kind vermag, folgt es ihnen mit seinen Augen. Aber ach, die Sonne blendet gar zu sehr, und nun sind sie seinem Gesichtskreis ganz entschwunden. Wie schade! Wo mögen sie nur hin sein? Durch diese Frage wird die Phantasie aufs lebhafteste und willkommenste beschäftigt und seine Spannung zugleich aufs höchste gesteigert.

Sie gilt es nun zu lösen, und der Dichter kann die Handlung fortführen unter dem überaus günstigen Umstande, daß des Kindes Interesse und augenblickliche Bewußtseinslage selbst auf die Weiterführung derselben hindrängt. Gern wird es mit dem freundlichen Dichter hinauswandern ins Feld, und sein Jubel beim Wiederantreffen der munteren Täubchen ist die natürliche und das Kind erfreuende Lösung der vorher in ihm erregten Spannung. Und das Tun und Treiben der »dummen« Täubchen, das das Kind hier wahrnimmt, ist wiederum ganz dazu angetan, des Kindes Sinn eingehend zu beschäftigen. Wie anschaulich stellt aber auch der Dichter dem Kinde die Vorgänge dar, und wie geschickt und treffend ahmt er auch äußerlich in der Sprache der Täubchen eifriges Picken und Suchen nach den köstlichen Erbsen nach. »Es pickt und schluckt und duckt den Kopf ...« Ist's nicht, als sähen wir förmlich, wie die Täubchen hastig und ruckweise die Erbsen aufpicken? Und wenn dann das Kind lange genug dem Treiben der munteren Tierchen zugeschaut hat und diese gesättigt und befriedigt heimwärts fliegen, dann tritt es auch selbst mit dem Dichter den Heimweg an und wird sich zum Schlusse voll froher Genugtuung und in dem erhebenden Gefühl von ihm verabschieden, an seiner Hand so viel Schönes erlebt und gesehen zu haben. Was ist in solcher Stimmung natürlicher, als der Wunsch des Kindes, recht bald

wieder zu dem freundlichen Dichter zurückzukehren? Löst aber der Dichter durch seine Poësie, und zwar einzig und allein durch sie selbst, derartige Wünsche im Kinde aus, dann hat er den schlagendsten Beweis für die Kindlichkeit derselben erbracht.

Wie tief *Eigenbrodt* in des Kindes Herz geschaut hat und wie genau er des Kindes Wünsche, seine kleinen Sorgen und seine ganze Denkweise kennt, das zeigt das Gedicht:

Sonne.

Sonne, gehst du schon wieder fort?
Was tust du hinter den Bergen dort?
Bleib doch ein Weilchen noch bei mir!
Es ist so schön im Gärtchen hier.
Ich bin so wach und munter doch,
ich möchte spielen und springen noch.
Wenn gehst, so kann ich nichts mehr sehn,
muß gleich ins dunkle Bettchen gehn.«

Die Sonne sprach: »Mein liebes Kind,
dort hinter den Bergen auch Kinder sind.
Die lagen im Bettchen die ganze Nacht,
sind nun schon lange aufgewacht
und warten auf den Sonnenschein,
möchten auch in den Garten hinein
und spielen und laufen und springen wie du.
Ade, mein Kind! Nun geh zur Ruh!«

Das Kind sprach: »Sonne, geh nur schnell,
und mach das Gärtlein drüben hell!
Ich will nun gleich ins Bettchen gehn.«
Die Sonne rief: »Auf Wiedersehn!«

Welches Kind hätte nicht selbst schon erfahren und empfunden, wie seinem unermüdlichen Spieleifer und seiner Spielfreude am Abend durch die untergehende Sonne Zeit und Ziel gesetzt wurde! Die in dem Gedichte dargestellte Begebenheit wird darum nicht nur der verständnisinnigen Teilnahme des Kindes sicher sein, sondern unmittelbar auch die Gefühle und Empfindungen auslösen, die sich für das Kind an dieselbe knüpfen. So werden in diesem Gedichte des Kindes Sinn und Gefühl,

Gedanke und Empfindung in glücklichster Weise gepaart. In der Poesie handelt es sich nicht bloß um rein verstandesmäßige Darstellung und intellektuelle Erfassung derselben durch das betrachtende Individuum. »Der Poet will,« wie *Dilthey* in seinem genialen Werk »Das Erlebnis und die Dichtung« ausführt, »nicht bloß verständlich werden: ihm ist es um die volle Anschaulichkeit und den starken Eindruck dessen zu tun, was er darstellt.« Diese Anschaulichkeit wird besonders vollständig und umfassend und der Eindruck besonders stark sein, wenn das im Gedicht Dargestellte bereits im Individuum lebt. Der Genuß des Schönen ist auf andere Weise überhaupt nicht möglich. *Herbart* weist darauf hin, wenn er sagt: »Alles Schöne existiert im Zuschauer. Es wird ihm zugemutet, daß er die einzelnen Vorstellungsreihen, seien es Stimmen oder Figuren oder Charaktere samt ihrem Handeln, in sich selber ebenso genau und reinlich gestalte, wie das Kunstwerk sie ihm darbietet.« Das Kind muß an das Gedicht herantreten in dem Gefühl etwa, mit dem wir ein künstlerisches Bild betrachten: Baum und Strauch, Wald und Aue, Hof und Hütte, Dorf und Straße, die auf dem Bilde dargestellt sind, haben wir in Wirklichkeit schon gesehen; aber wie uns der Maler diese Dinge schauen läßt, das eben bereitet uns den Genuß, den das Kunstwerk uns geben will. Wie der Künstler die dargestellten Dinge fühlt, wie sie sich in seinem Empfinden spiegeln, das vermittelt uns die Kunst, die »Sprache des Unaussprechlichen«. Durch das Kunstwerk teilt sich des Künstlers Seele der unseren mit. Und in diesem Seelenaustausch beruhen auch der Zauber und die Wirkung der Sprache, die der Dichter mit dem Kinde redet. Er will dem Kinde nicht Neues, ihm gänzlich Unbekanntes, sondern im Gegenteil ganz Naheliegendes, ihm Wohlvertrautes zeigen. Aber er lehrt das Kind die Dinge sehen, wie sie sich in seinem Herzen und in den geheimen Bewegungen seines Geistes abgebildet haben, und daß das Kind durch die Gedichte hindurch in des



und wirkungsvoll
mindesten aufdrin
Des Kindes W

»Sonne,
und mac
Ich will

erscheinen als de
schlusses und werd
wohlberechnender A
Interesse des Kindes

Ich möchte nun
kürzeren Betrachtun
zeigt, wie der Dich
sittliche Einsichten u
anschauen läßt und d
des Herzens zum ethi

Sei nicht so
Ich tu dir ni
Tritt nur zum
auf deine grü
Friß ohne Fu
vom Kohl und
Ich sag dir's,
den Jä

Vom Zünglein träuft ihm klare Flut.
Nun fängt es an zu fressen.
Gelt, armes Tier, das schmeckt dir gut?
Hast lange nichts gegessen.
So weide still in meiner Hut
von Gras und Klee und Kressen!
Wie weh der böse Hunger tut,
das sollst du heut vergessen.

O liebes Tier! Es tritt heran
ganz zahm, ich könnt es streichen.
Es blickt mich sanft und dankbar an;
mein Brot will ich ihm reichen —
o weh, da kommt der Jägersmann!
Geschwind! Du mußt entweichen!
Ein Schwung — da fliegt es in den Tann
hoch über die jungen Eichen.

Viele Kinder kennen und lieben das Reh. Bei ihren sonntäglichen Ausflügen mit den Eltern ist ihnen das leichtfüßige Tier hie und da einmal im Walde begegnet. Freilich nie haben sie es in der Nähe gesehen. Nur von fern und ganz heimlich konnten sie es belauschen. Beim leisesten verdächtigen Geräusch verschwand es im schützenden Gebüsch. Als das Wesentliche in der Vorstellung vom Reh drängt sich dem Kinde die Scheu, die Angst, die Bangigkeit des Tieres auf. Diese Eigenschaften des Rehs müssen durch gewichtige Gründe bedingt sein, und das Kind erkennt jene Ursachen gar bald in den Nachstellungen, denen das Reh durch die Jäger ausgesetzt ist. An diese Gedankenreihen knüpft *Eigenbrodt* in seinem Gedicht an und läßt das Kind eine Begegnung mit dem Reh erleben, die in hohem Maße erzieherisch auf das Ethos des Kindes einwirkt. Das scheue, so viel gehetzte Reh erregt sein Mitgefühl. Ihm die Versicherung zu geben, daß es ihm nichts zu leide tun wird, ist dem Kinde Herzensbedürfnis. Das Mitgefühl des Kindes setzt sich sofort auch in hilfsbereites Tun um. Daß dem Kinde zu solchem Tun im Gedichte Gelegenheit gegeben wird (es erlebt ja innerlich den ganzen Vorgang mit) ist wesentlich und für die Wirkung des Gedichtes nach der

ethischen Seite hin besonders bedeutungsvoll. Mit kindlichem Eifer und lebhaftem Impuls ergreift es Partei für das Reh. Dieses wird sein Schützling. Diesmal darf ihm der Jäger nichts anhaben. Sorgsam wird das Kind Ausschau halten, damit es seinen Schützling rechtzeitig vor dem bösem Jäger warnen kann. Wie freut es sich, als das Reh wirklich zu fressen beginnt. Heute wenigstens soll es sich einmal so ganz ungestört nach Herzenslust am Gras, am Klee und an den Kressen laben und einmal ganz vergessen, »wie weh der böse Hunger tut.« So selten kann sich das arme Tier in voller Sicherheit und Sorglosigkeit satt fressen. Mit herzlicher Genugtuung schaut das Kind zu, wie es dem Reh vortrefflich schmeckt. Immer weiter tritt es auf die Wiese heraus und sucht sich die süßesten Kleeblättchen aus. Wie lieb und herzig ist doch das Tierchen, und wie gutmütig schaut es in die Welt! Wohlgefällig betrachtet das Kind eingehend seinen Liebling und schließt ihn immer inniger in sein Herz. Wie köstlich schmeckt ihm nun der frische Trunk an der labenden Quelle! Es bereitet dem Kinde sichtlich Genugtuung, daß sich das Reh so ausnehmend wohlfühlt — in seiner sicheren Hut. Ach, es muß dem lieben Tier noch etwas ganz Besonderes zu gute tun! Sein Brot will es ihm reichen. Da durchfährt das Kind ein jäher Schreck — der Jäger naht. Zitternd bebt und bangt es für das Leben des gefährdeten Tieres. Mit fliegendem Atem unterrichtet es das Reh von der Gefahr. Aufs höchste steigert sich die bangende Erregung des Kindes; könnte es doch den Lauf des fliehenden Tieres beflügeln! Da — ein Schwung, da fliegt es in den Tann, und das Reh ist gerettet. Ein tiefer Seufzer der Erleichterung entringt sich der kindlichen Brust, und in dem unsagbaren Glücksgefühl des Kindes über die Rettung seines Lieblings klingt das Gedicht aus, das des Kindes Herz und Gemüt bis in die tiefsten Tiefen erregte. —

Auch der Humor blitzt gegen das Ende des Gedichtes durch. Es vergnügt das Kind sicherlich, daß des Jägers

Anschlag diesmal mißlang, daß ihm durch des Kindes Wachsamkeit ein Schnippchen geschlagen wurde. Das ist ein weiterer großer Vorzug der *Eigenbrodt*schen Gedichte, daß bei ihnen das lachbegierige Kind durchaus auf seine Kosten kommt. Gilt schon allgemein, daß »die Lebensfreude die Luft ist, in der die Kunst am besten, vielleicht allein gedeiht«, so hat dieser Satz für unsere Kleinen im besonderen seine Geltung. Sonnige heitere Freude und Humor, wie sie uns z. B. aus *Ludwig Richters* Bildern entgegenlachen, sind die besten Schlüssel zum Herzen des Kindes. Den Kleinen lacht noch die ganze Welt in hellem Sonnenglanze. Dies glückliche Vorrecht ungetrübter Lebensfreude und sorglosen Lebensgenusses wollen wir ihnen möglichst ungekürzt und uneingeschränkt lassen und für sie besonders solche Gedichte auswählen, die ihrem Bedürfnis nach Frohsinn und Humor weit entgegenkommen. Wie weit in diesem Zusammenhang *Wilhelm Busch* geradezu als »Jugendkunsterzieher« genannt werden kann, ist vielleicht doch nicht so leicht und schnell entschieden, wie es auf dem »Zweiten Kunsterziehungstage in Weimar« ausgesprochen wurde.

Meines Erachtens gehört schon ein intimeres Verständnis zur Erfassung des feinen Humors, wie er bei *Wilhelm Busch* z. B. schon in der äußeren Sprachform liegt, als es einem sechsjährigen Kinde gemeinhin eignet.

Auch der Ansicht möchte ich nicht uneingeschränkt beipflichten, daß für die Kleinen nur der Humor von möglichst derber Drastik und Komik angebracht sei. Ich habe das Empfinden, daß ein Gedicht wie »Das Reh« von *Eigenbrodt* mit seinem lustigen Ausklang recht wohl des Kindes Frohsinn und Humor lebhaft anzufachen vermag, zumal sich hier der ins Schalkhafte hinüberspielende Ausgang der Handlung besonders wirksam von dem Ernst abhebt, der unmittelbar vorher das Kindesgemüt erfüllte. Ernst und Scherz, sorgende Bangigkeit und ausgelassene Schalkheit in sinnigem Wechsel werden das Kind in seinen innersten Tiefen erregen und es dann in den

sonnigen Gefilden befreiender, lachender Freude um so mehr beglücken. Der Kontrast zwischen Licht und Schatten kann unter Umständen viel intensiver wirken als die rein positive Farbe, selbst wenn diese in den stärksten Tönen aufgetragen ist.

Über die Sprache und die äußere Form der *Eigenbrodt*schen Gedichte brauche ich mich gewiß nicht weiter auszulassen. Ich meine, *Eigenbrodts* Liedchen und Verse sprechen in dieser Hinsicht am besten für sich selber. Andeuten möchte ich nur, in welch trefflicher, charakteristischer Weise der Dichter die äußere Form der Gedichte stets dem jeweiligen Gegenstand anzupassen versteht. Man vergleiche hierzu einmal folgende Stelle aus seinem Gedicht:

Amsel.

Die Amsel huscht in hurtigem Lauf
zickzack!
Und pickt vom Boden die Würmchen auf
ticktack!
Sie bohrt ihr gelbes Schnäbelein
in den Grund wie ein blitzendes Säbelein
und packt
und backt
die zappelnden Würmchen zu Stücken
und schluckt sie mit Entzücken.

Doch kommst du ihr nah' —
»Ha — hi hi hi — ha!!
Wer stört mich da?«
So kreischt sie und zetert und schilt
und flattert wild
und huscht von dannen
unter die Tannen.

Dies charakteristische Formgepräge im Rhythmus und der Lautmalerei läßt auch das Kind schon ahnend empfinden, wie darin besondere Eigenheiten des hurtigen Tierchens nachgeahmt und zum Ausdruck gebracht werden sollen. Ja, für solche hervortretenden Besonderheiten in der äußeren Sprachform haben die Kinder in der Regel ein feines Ohr. Diese Dinge entgehen ihnen selten, und

daran haftet ihre Aufmerksamkeit mit besonderer Vorliebe. Der sinnfällige Ausdruck solch gelungener Nachahmung bereitet dem Kinde Vergnügen, schon deshalb, weil diese Art der Darstellung an seinen eigenen, stark entwickelten Nachahmungstrieb anknüpft. In meinem Unterricht in der Elementarklasse habe ich neben *Hey*schen Fabeln mehrfach Gedichte von *Eigenbrodt* geboten. Dabei ist mir aufgefallen, daß die Kinder bei dem Vortrag der *Eigenbrodt*schen Gedichte der Hauptsache nach immer dem Sinn des Gedichtes gemäß betonten. Die besonders charakteristischen Stellen wurden regelrecht von den Kindern in entsprechender Weise hervorgehoben und wiedergegeben. Dabei hebe ich ausdrücklich hervor, daß ich ein Gegner jeder eingelernten Betonungsmanier bin. Ich überlasse es im wesentlichen den Kindern, auch den Kleinen, für das vorzutragende Gedicht selbst die natürliche, sinngemäße Betonung zu finden. Ist das Gedicht nach Inhalt und Form kindlich, dann wird es vom Kind auch in sinnentsprechender Weise vorgetragen werden. Das Gegenteil bemerkte ich häufig bei der Deklamation *Hey*scher Fabeln.

Ich kann hiermit zunächst nur aus meiner Erfahrung reden, und die will wenig genug besagen. Immerhin regen meine Beobachtungen vielleicht zur Nachprüfung an, durch die meine Darlegungen, so hoffe ich, in manchen Stücken bestätigt werden.

Es waren wenige, meist nur skizzenhafte Bemerkungen, die ich über die *Eigenbrodt*sche Poesie gemacht habe. Doch die Hauptgedanken, auf die hinzuweisen es mir besonders ankam, glaube ich wenigstens andeutungsweise berührt zu haben. Fassen wir unser Urteil über *Eigenbrodts* »Liedchen und Verse für unsere Kleinen« zusammen, so finden wir, daß es im wesentlichen folgende Dinge sind, die die besondere Wirkung dieser Poesie auf das Kind ausmachen:

1. Die Gedichte *Eigenbrodts* knüpfen in ihrem Inhalt an die Interessen und Wünsche, an das Empfinden und

Sehnen des Kindes an und erzeugen durch dies Eingeh
auf des Kindes Empfangsbedürfnis die Empfangsfreu
für die gebotene Poesie.

2. Die in den Gedichten dargestellten Gegenstän
treten ausnahmslos handelnd auf. Die Handlung h
das Kind bis zuletzt in Spannung und steigert sich
bis zu dramatischer Höhe. (Vgl. »Das Reh«.)

3. Dem Bedürfnis des Kindes zu reger Betätigu
trägt die Poesie *Eigenbrodts* in weitgehendem Maße Re
nung. Vielfach versetzt der Dichter das Kind mitt
hinein in die Handlung und läßt es den dargestellt
Vorgang selbst erleben. Oder er regt im Kinde Frag
und Gedanken an über den Fortgang der Handlung, üt
Ursache und Folge von Erscheinungen und Tatsachen,
seiner Erfahrungswelt wohlbekannt und vertraut sii
Weiter gibt der Dichter dem Kinde, und das ist ga
besonders wertvoll, oft Gelegenheit zu eigenen Ei
schließungen, zu selbständigen Willensakten. *Eigenbro*
bietet dem Kinde seine Gedichte nicht als etwas na
jeder Richtung hin Fertiges und Abgeschlossenes, zu de
es selbst nichts mehr hinzuzutun braucht; sondern
läßt die Darstellung unter schöpferischem Mit- und Nac
schaffen des Kindes vor der Seele desselben entsteh
und leiht dem Ganzen gewissermaßen nur seine schöne
beredten Worte.

Mit der Gegenüberstellung der *Hey*schen und d
*Eigenbrodt*schen Poesie wollte ich zunächst nur einm
die Frage anzuregen versuchen, ob wir mit der bish
üblichen Auswahl von Poesie für unser I. Schuljahr imm
das Richtige getroffen haben. Vielleicht wird diese Fra
daraufhin noch von anderen Seiten aufgegriffen, weit
durchdacht und geklärt.

Habe ich durch meine Ausführungen hier und
zum Widerspruch herausgefordert, so ist mir dies um
lieber. Erst der Widerstreit der Meinungen schafft d
abgeklärten Niederschlag allgemein gültiger Wahrheite
die uns dann zu brauchbaren Ergebnissen weiterführ

können. Ich habe mich mit *Hey* besonders ausführlich beschäftigt und mußte es, weil er, wie schon gesagt, bis in unsere Tage hinein vielfach noch als *der* Dichter für die Kinderwelt gilt. Daß ich meine Anschauungen über das Wesen trefflicher Kinderpoesie an den *Eigenbrodt*-schen Gedichten nachzuweisen versuchte, soll natürlich keineswegs den Eindruck erwecken, als ob ich nur ihn oder ihn besonders für das I. Schuljahr gelten lassen möchte. Es gibt zerstreut eine ganze Fülle köstlicher Perlen klassischer Kinderpoesie. Es gilt nur, diese kostbaren Schätze zu heben, zu sichten, zu sammeln und für den Unterricht bei den Kleinen nutzbar zu machen. Dabei wird der eine diese, der andere jene poetischen Stücke für besonders wertvoll halten. Das Wesentliche dabei ist nur, daß wir uns über die Grundsätze klar sind, nach denen wir unsere Auswahl zu treffen haben.

In den Thüringer Lesebüchern für Meiningen fand ich beispielsweise für die Kleinen folgende Gedichte mit ausgewählt, die unseren Anforderungen entsprechen würden:

Guten Morgen!

Nun reibet euch die Äuglein wach!
Die Schwalben zwitschern schon am Dach,
die Lerche singt schon in der Luft,
die Blume prangt in Tau und Duft. — Guten Morgen!

Die Sonn' ist längst auf ihrer Bahn;
auf seinen Posten kräht der Hahn;
die Tauben flattern aus dem Schlag
und sonnen sich im ros'gen Tag. — Guten Morgen!

Schon tönen Lieder und Schalmei'n,
der Herde Glöcklein klingen drein,
und seinen Morgengruß entbeut
vom Turme weithin das Geläut: — Guten Morgen!

Was nur die Hände rühren kann,
das schickt sich jetzt zur Arbeit an.
Die Nachbarsleut in Stadt und Land,
sie drücken sich zum Gruß die Hand: — Guten Morgen!

Und alles regt sich nah und fern
und rüstet sich und preist den Herrn.

Ihr wollt doch nicht die letzten sein?
Drum stehet auf und stimmt mit ein: — Guten Morgen!
(Löwenstein.)

Ein schweres Rätsel.

Auf unsrer Wiese gehet was,
watet durch die Sümpfe;
es hat ein weißes Jäcklein an,
trägt auch rote Strümpfe,
fängt die Frösche schnapp, wapp, wapp,
klappert lustig: — klapper die klapp —
wer kann das erraten?

Ihr denkt, es ist der Klapperstorch,
watet durch die Sümpfe,
es hat ein weißes Jäcklein an,
trägt auch rote Strümpfe,
fängt die Frösche schnapp, wapp, wapp,
klappert lustig: — klapper die klapp.
Nein, nein! 's ist eine Störchin!
(Hoffmann v. Fallersleben.)

Herbst-Segen.

Der Herbst, der Herbst, der ist ein Mann,
den ich vor allen leiden kann;
er kommt doch nicht mit leerem Sack,
bringt einen großen Huckepack.
Was wird darin wohl alles sein?
Kartoffeln und Rüben, Äpfel und Pflaumen —
Birnen und Nüsse für Magen und Gaumen!

Er geht zum grünen Feld hinaus
und schüttet seinen Sack dort aus;
die Rüben fallen auf den Sand,
Kartoffeln regnet's auf das Land;
ei, ei, wie schad', daß doch gerad
Äpfel und Pflaumen hüben und drüben
in den Bäumen sind hängen geblieben.

O guter Herbst, sei lieb und fein
und denk doch an uns Kinderlein;
die Äpfel schütte in den Sand
und Birnen, Pflaumen auf das Land;
denn wir sind klein, wir Kinderlein!
Wären doch lieber Kartoffeln und Rüben
in den Bäumen dort hängen geblieben!

Da lacht der Herbst, der gute Mann,
und faßt die Bäume kräftig an
und schüttelt sie mit starker Faust,
daß es durch alle Zweige saust.
Hei, was ist das? Was fällt ins Gras? —
Äpfel und Pflaumen — o welch ein Segen!
Birnen und Nüsse — o köstlicher Regen!
(G. Chr. Dieffenbach.)

Zum Schluß mögen noch einige Anmerkungen über die Art der Behandlung der Gedichte hier Platz finden. Nach meinen bisherigen Ausführungen wird man von mir nicht erwarten, daß ich mit sogenannten Musterlektionen aufwarte, die sich kurzerhand kopieren lassen. Ich habe über diese Unterrichtsbeispiele meine eigene Meinung. Ein Lehrer, der ihrer nicht entraten könnte, wäre in meinen Augen nichts als ein Handwerker und noch dazu ein recht stümperhafter, der ohne alle möglichen Werkzeuge und Hilfsmittel nicht das einfachste Stück zu fertigen vermag. Der Lehrer soll aber auch in dem Sinn Künstler sein, daß er sich über vorgezeichnete Normen und Vorbilder zu erheben und seiner Unterrichtsarbeit seine Individualität aufzudrücken vermag.

Jede formulierte und fixierte Musterlektion kann auf den Leser doch nicht viel anders wirken als die blecherne Reproduktion eines von Künstlermund gesungenen Liedes durch das Grammophon. Gerade das, was mich während meines Unterrichts im Innersten erfüllt, was sich meinen Schülern in Miene und Geberde widerspiegelt, was unsichtbar aus meinem Inneren in die Seele meiner Schüler hinüberflutet, diese unmittelbare Wirkung von Mensch zu Mensch, die nicht den geringsten Teil des Erfolges eines lebensvollen Unterrichts ausmacht, kann ich einem Dritten gegenüber ja doch nicht zum Ausdruck bringen.

»Spricht die Seele, so spricht, ach, schon die Seele nicht mehr.«

Der Lehrer versuche, sich in die Seele des Dichters einzuleben, mit ihm zu fühlen und zu empfinden, und

bleibe nicht nur an den Worten des Gedichtes äußerlich haften und starre sie nicht durch die Brille des Verstandes an, dann wird er selbst inwendig warm werden und etwas von dem Leben und Empfinden verspüren, das die Worte des Gedichtes ausströmen. Dann überkommt ihn auch jenes Gefühl, das ihm sagt, daß er der Dolmetsch sein kann, sein muß für das, was das Gedicht den Kindern sagen möchte.

Ich will mit einem Gedicht *Goethes* schließen, der auch darin wieder so treffend ausdrückt, was mir mit einem großen Aufwand von Worten doch nur mühsam gelingen würde:

Gedichte.

Gedichte sind gemalte Fensterscheiben!
Sieht man vom Markt in die Kirche hinein,
Da ist alles dunkel und düster;
Und so sieht's auch der Herr Philister:
Der mag denn wohl verdrießlich sein
Und lebenslang verdrießlich bleiben.

Kommt aber nur einmal herein,
Begrüßt die heilige Kapelle!
Da ist's auf einmal farbig helle,
Geschicht' und Zierat glänzt in Schnelle,
Bedeutend wirkt ein edler Schein;
Dies wird euch Kindern Gottes taugen,
Erbaut euch und ergötzt die Augen!



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Rudolf Eucken

und

das Problem der Kultur.

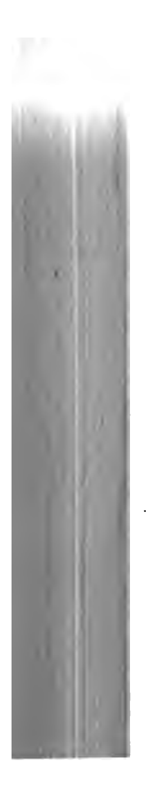
Von

Dr. Otto Siebert.

Pädagogisches Magazin, Heft 322.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907



Das Menschheitsleben unserer Tage ist voll ernster Fragen. Geschichte, Gesellschaft, Moral, Kunst, Erziehung, Religion usw. sind heute flüssige Probleme geworden, und nirgends scheint sich ein fester Punkt zu finden, auf dem man innerhalb der Zeitströmungen fußen, von dem aus man einen sichern Überblick gewinnen kann. Wir hängen an der Geschichte und leben von der Geschichte, zugleich aber fühlen wir unser eigenes Leben durch sie aufs stärkste bedrückt und möchten diese Last abschütteln, und sobald wir's versuchen, verfallen wir der Leere des bloßen Augenblicks. Die Gesellschaft zieht den einzelnen in ihren Bannkreis, die gesellschaftliche Lebensführung will das ganze Dasein des Menschen umspannen und alle seine Wünsche befriedigen, und daneben erhebt sich der einzelne und kämpft eifrig gegen die ihm drohende Einengung und Verkümmerung. Die Moral hat sich mit neuer Macht erhoben, sie erscheint in der ungeheuren Erschütterung aller heutigen Verhältnisse, in dem Wanken aller Überzeugungen von letzten Dingen als der Punkt, wo sich am ehesten ein sicherer Halt zu bieten scheint, und zugleich ist der Widerspruch gegen sie schärfer erwacht denn je als gegen eine Bedrückung und Einengung des Menschen, als eine Erniedrigung des Lebens. Die Kunst erstrebt hier eine souveräne Stellung, sie will aus eigenen Mitteln leben und zur Seele des ganzen Daseins werden, und dort wird sie als Tünche bekämpft, und gegen eine ästhetische Lebensanschauung wird aufs energischste Front ge-

macht. In der Erziehung kämpfen Sozialpädagogen für eine Erziehung im Sinne einer Gesellschaftskultur, als wäre der Mensch nur ein »politisches Tier«, und andere sehen die Aufgabe derselben vor allem in der Pflege des Geisteslebens und der Bildung zu sittlichgefestigten Charakteren; Anziehung und Abstoßung, Verwendung und Verwerfung nach den Maßstäben des äußern Erfolges und des Nutzens, bloß menschliche, bloß naturhafte Bewegungen, ein Reich des Mechanismus, eine aufgeputzte Weiterführung der Naturordnung, Herrschaft des Durchschnitts und der Flachheit, das ist ihnen die vielgepriesene Sozialpädagogik. Und nun gar das Gebiet der Religion! Auf der einen Seite ein Kampf und Sturmlauf gegen sie, wie er nicht schlimmer zu denken ist, ein Protest gegen alles, was man nicht mit den zwei Augen sehen und mit den zehn Fingern greifen kann, eine radikale Auflösung des Heiligsten, was die Menschheit bis heute besessen hat, und auf der andern Seite ein Ringen und Arbeiten, ein Forschen und Suchen, ein opferfreudiges Eintreten für ihre Wahrheit, wie es nach der Erschütterung der Religion durch die moderne Weltanschauung eigentlich kaum zu verstehen ist.

So sehen wir unsere Zeit heute voll innerer Widersprüche und ernster Probleme. Wo liegt der Grund? Er liegt, um es kurz zu sagen, in dem Aufkommen einer neuen Kultur. Der Begriff der Kultur selbst ist allerdings ein sehr altes Problem. Schon das Altertum konnte sich der Anerkennung eines großen Gegensatzes zwischen den Völkern sowie der verschiedener intellektueller Stufen innerhalb eines Volkes nicht entziehen. Eine volle Würdigung fand aber das Kulturproblem erst in der Neuzeit. Seit ihrem Beginn steht die Kultur im Mittelpunkt der geistigen Arbeit, und im Kampf um sie erscheinen alle Gegensätze, welche die Neuzeit durchdringen. Sie hat seitdem die Stelle eingenommen, welche vorher die Religion besessen hatte. Diese Wandlung hat sich naturgemäß nicht auf einmal vollzogen. Im fünfzehnten und sech-

zehnten Jahrhundert erfolgte zunächst die Ausbildung eines Kreises weltlicher Kultur neben der Religion; das siebzehnte beginnt dann eine universale Idealkultur, welche alle Spaltung von Welt und Überwelt überwinden wollte, indem sie das Göttliche gänzlich in unsere Welt aufnahm, zugleich aber diese vergeistigte und verklärte; das neunzehnte endlich brachte die Herrschaft einer Realkultur, welche den Menschen durchaus der Natur und Gesellschaft einfügte und ihn mit ihren Aufgaben vollauf beschäftigte, so daß die Überwelt immer weiter zurückwich und das sinnliche Dasein den Menschen immer fester als seine ausschließliche Welt und Heimat umklammerte. Bei dieser Lage der Sache und bei der Bedeutung, die das Kulturproblem heute gefunden hat, dürfte es wohl angebracht sein, einmal zu erörtern, worin der heute vielleicht tiefsinnigste deutsche Denker *Rudolf Eucken* den Wert und die Bedeutung der Kultur findet.

Für *Eucken* steht zunächst das eine fest: so sehr auch die Kultur das Sinnen und Streben des modernen Menschen beherrscht, sie gehört nicht zu den Dingen, deren Wert außer Zweifel steht; denn wo immer sie sich zu voller Blüte entwickelte, da brachte sie arge Schäden mit sich, und diese Schäden wurden leicht so stark und so empfindlich, daß darüber der Glaube an die Kultur selbst ins Wanken geriet. Es sind aber vor allem drei Haupterfahrungen und mit ihnen drei Arten der Erwägung, welche die Freude an der Kultur verleiden. Vorgeworfen wird ihr zuerst, daß sie den Menschen von der natürlichen Basis seines Lebens ablöse und mehr und mehr in ein künstliches Dasein verstricke, damit aber ihn abhängig, schwach und unglücklich mache. Bedürfnisse über Bedürfnisse werden ihm künstlich angebildet und machen ihn zu ihrem Sklaven, tausendfache Abhängigkeitsverhältnisse rauben ihm alle Selbständigkeit und lassen ihn alles Heil von draußen erwarten. Das Leben wird so immer weniger eigenes Leben, es kann bei allem Prunk äußerer Erfolge und haltloser Schwäche nicht glücklich sein. Dieser

Schwäche aber nahe verwandt ist die Unwahrhaftigkeit. Wer sein Glück von der Meinung und Schätzung anderer erwartet wie der bloße Kulturmensch, der wird vor allem jene zu gewinnen suchen, dem steht der Schein obenan. Bleibt solche Scheinhaftigkeit ohne Gegenwirkung, so wird sie mehr und mehr das ganze Leben durchdringen, auch Verhältnisse wie Liebe und Freundschaft vergiften, selbst bei Glück und Tüchtigkeit den Menschen weniger mit der Sache als mit dem Spiegelbild in fremden Gedanken beschäftigen. Kein Wunder, wenn solche Kultur den Menschen und sein Leben hohl und unecht macht. Endlich sehen viele in der mit dem Wachsen der Kultur zunehmenden Überspannung menschlichen Vermögens eine große Schädigung von Religion und Moral, insofern diese eine Anerkennung von Schranken und eine Unterordnung unter allgemeine Normen und Gesetze verlangen, die Kultur aber alle Einschränkung als ein Hemmnis erachtet, das überwunden werden muß.

So entwickeln sich kulturfeindliche Stimmungen, die gewöhnlich die Bewegung als ein bloßer Unterstrom begleiten, von Zeit zu Zeit aber stürmisch hervorbrechen und die Menschheit überwältigend fortreißen. Die Freunde der Kultur lassen sich dadurch allerdings nicht beirren; sie halten jene Schäden für bloße Begleiterscheinungen, die ohne Bedeutung sind; wo Licht ist, da ist auch Schatten, und nur der Mensch macht klein, was im eigenen Wesen groß ist. Demgegenüber erklärt *Eucken* mit Recht, daß die Sache denn doch nicht so einfach liegt, wie die Kulturschwärmer meinen. Sie hätten recht, wenn sich bei der Kultur geistiger Gehalt und menschliche Zutat stets deutlich voneinander abhöben. Aber das eben ist nicht der Fall; vielmehr bildet das die Hauptschwierigkeit, daß hier Menschliches und Geistiges meist zusammenrinnen und die Arbeit entstellen, und zwar so heftig, daß das Kleinmenschliche die Breite des Lebens überwuchert. Die Schäden der Kultur behalten also ihre Geltung.

Vielleicht kommen wir einen Schritt weiter, wenn wir das Verhältnis von Mensch und Kultur näher ins Auge fassen.

Beim Verhältnis des Menschen und der Kultur sind *Eucken* nur zwei Antworten denkbar: entweder ist die Kultur für den Menschen, oder der Mensch ist für die Kultur da. Wäre keins von beiden möglich, so wird die Lage völlig ratlos. Nun aber ist *Eucken* keins von beiden möglich. Wie beweist er das?

Die Kultur ist nicht ein bloßes Mittel für den Menschen; denn dies könnte nur besagen, daß sie seinem Wohl zu dienen, sein Glück zu erhöhen habe. Dagegen wendet *Eucken* ein, daß die Kultur erstens nicht glücklicher macht, und zweitens, daß ein Voranstellen der Glücksfrage die Kultur nur schädigen kann. Die Kultur ist, ernst genommen, mehr eine Feindin als eine Freundin menschlichen Glücks. Sie macht unsägliche Mühe und Arbeit, sie verwickelt in Sorgen und Aufregungen, sie verlangt Gehorsam und Opfer. Sollte das wirklich der richtigste Weg zur Behaglichkeit und Zufriedenheit sein? Die behaglichen Zustände erscheinen in Wahrheit weit mehr bei niederen als bei höheren Kulturständen, auch weit eher bei Individuen geringerer als höherer Bildung. Aber gesetzt auch, daß die Kultur zum äußern Glücke führen würde, so würde durch das Sichversteifen auf das Glück des Subjekts das Leben selbst eng und weichlich, es müßte im Grunde alle Opfer scheuen, es könnte selbst den sachlichen Zwang der Arbeit nicht ertragen. »Und solche kleine, solche spießbürgerliche Art sollte die Menschheit weiter bringen?«

So geht es also nicht. Fragen wir darum, ob die Kultur zur Hauptsache werden und sich des Menschen als eines Mittels und Werkzeugs bedienen kann.

Diese Fassung ist *Eucken* an sich gewiß weit beherzigenswerter als die vorige. Die Kultur gewinnt hier ein selbständiges Wesen und wächst aus der Zerstreutheit des ersten Eindrucks in ein Ganzes zusammen, auch trägt sie die bewegende Kraft in der eigenen, inneren Not-

wendigkeit, in einem unaufhaltsamen Forttrieb des Lebens, während der Mensch in diesen Strom des Weltlebens allen Eigensinn versenken und in seinem Miterleben und Arbeiten für künftige Geschlechter ein wahreres Sein und eine echtere Größe finden kann. Aber eine tiefere Betrachtung läßt doch auch hier Bedenken über Bedenken aufsteigen. Bewegen kann uns doch schließlich nur, was irgendwie unser Selbst angeht. Eine feste Beziehung zu unserem Selbst müßte also auch eine Kultur besitzen, die unser ganzes Sinnen und Denken beherrschen soll; sie schwebt in der Luft und verliert zugleich allen Sinn, wenn solche Grundlage preisgegeben wird. Es ist doch ein wunderlicher Widerspruch — so erklärt *Eucken* —, wenn wir geheißen werden, mit aller Kraft für eine Sache zu arbeiten, die niemandes eigene Sache ist, Zeiten zu dienen, die wir nicht kennen, und die vielleicht all unser Unternehmen für töricht erklären, die selbst ebensowenig wissen, was bei dem Ganzen herauskommt, die nicht anders wie wir dem Moloch Kultur aufgeopfert werden. Die Abstraktion eines von der Menschheit abgelösten Kulturprozesses ist also eine Fata Morgana.

So sehen wir, daß keiner der beiden möglichen Wege sich als gangbar erweist. Der Mensch zerstört die Kultur, wo er sie zu einem bloßen Mittel macht, und gibt zugleich seinem eigenen Sein einen höchst dürftigen Inhalt, die Kultur aber entseelt den Menschen, indem sie ihn zu einem bloßen Werkzeug herabdrückt, so daß sie ins Schattenhafte und Leere verfällt. Damit aber haben sich die Zweifel gegen die Kulturidee nur noch gesteigert. Vielleicht kommen wir weiter, wenn wir unsern Blick auf den Inhalt der Kultur richten.

Kultur kommt von *colere* = bauen, pflegen. Wie wir den Acker bestellen, so belassen wir auch das ganze Dasein nicht in der vorgefundenen Lage, sondern suchen es durch Arbeit und Kampf weiterzubilden; in unsere Tätigkeit aber legen wir unsere Eigentümlichkeit hinein und bestärken sie damit. So bezeichnet die Kultur die Gesamt-

heit dessen, was der Mensch an Neuem besitzt und erzeugt, das Mehr seines Lebens und Seins gegen die bloße Natur.

Aber, so fragen wir, was ist denn nun dieses Mehr seines Lebens, und wo ist der Punkt, an dem die Tätigkeit des Menschen einsetzen muß?

Diese Frage ist sehr verschieden beantwortet worden. Namentlich sind es drei Lebenstypen, die hier hervortreten; wir nennen sie mit *Eucken* eine künstlerische, eine ethische und eine dynamische Art. Sie haben im Griechentum, Christentum und modernen Leben eine geschichtliche Verkörperung gefunden. Hören wir, wie *Eucken* diese drei Typen des näheren charakterisiert!

Der Kern des Geistesleben bildet im Griechentum die Verbindung der von der Natur entgegengebrachten Elemente zu einem harmonisch gegliederten, von innerem Leben erfüllten Ganzen. Diese Verbindung, Gliederung und Belebung kann innerhalb des menschlichen Kreises nur durch die eigene Tätigkeit des Menschen erfolgen, sie entringt der Flucht sinnlicher Eindrücke ein beharrendes und zusammenhängendes Weltbild, sie ordnet die vereinzelten Kräfte und Triebe der Seele zu einem Gesamtwerk des Lebens, sie stellt die Individuen in das sichere Gefüge einer Gemeinschaft, sie vollzieht an allen Stellen eine Wendung vom Chaos zum Kosmos, wobei auch die Natur veredelt und einer höheren Stufe zugeführt wird. Völlig anders ist die ethische Gestaltung der Kultur, wie sie das Christentum vorhält. Hier erscheint ein Problem im tiefsten Grunde des Lebens: das Handeln widerspricht in seiner Hauptrichtung unabweisbaren Zielen, so daß zur Hauptaufgabe wird, es auf den rechten Weg zu bringen; das aber kann nicht ohne eine völlige Umwälzung geschehen. Hier genügt es auch nicht, ein von der Natur übernommenes Sein weiterzuführen und zu vollenden, sondern es gilt, ein völlig neues Leben zu erringen, eine neue Welt des sittlichen Geistes gegenüber dem natürlichen Dasein aufzubauen. Demgegenüber wird der Neu-

zeit zur Hauptaufgabe und Hauptsache die Steigerung des Lebens ins Unermeßliche. Das vor allem erhebt hier den Menschen über die Natur, daß bei dieser das Leben in gegebenen und bemessenen Bahnen verläuft, seine geistige Kraft dagegen es unbegrenzt zu steigern, ihm neue Anfänge zu setzen, neue Wege zu bahnen vermag. Der Gedanke eines rastlosen Fortschritts fließt hier mit dem der Kultur zusammen und läßt die Tätigkeit gewaltig anschwellen, woraus sich ein freudiges Vorwärtsstreben ergibt.

Diesen geschichtlichen Bildungen liegen offenbar ewige Wahrheiten zu Grunde, welche, einmal für die Menschheit belebt, ihr nicht so leicht entschwinden können. Jede hat ihre Bedeutung, die ihr unmöglich zu rauben ist. Will aber eine einzelne das ganze Leben beherrschen, so wird ein unheilvoller Kampf unvermeidlich. Die künstlerische Kultur wird die ethische für eng und düster, die dynamische für form- und ruhelos erklären, der ethischen wird die künstlerische als zu flach und naturgebunden, die dynamische als trotzig und selbstisch gelten, die dynamische wird in den andern Formen zu wenig Forttrieb und Bewegung finden. Wo aber dies alles auf den Menschen eindringt, muß er da nicht zwischen den Gegensätzen gleichsam wehrlos hin- und hergeworfen werden? An Versuchen einer Verbindung der verschiedenen Kulturformen hat es ja freilich nicht gefehlt, man hat die Gegensätze auszugleichen und damit zu überwinden gesucht, leider aber umsonst. Bei der grundverschiedenen Richtung der einzelnen Strömungen wurde dadurch ein Widerspruch in den Kern des Lebens gesetzt, der nicht überwunden werden konnte; es wurde höchstens ein Kompromiß geschlossen, durch den gerade das Wertvollste der Kulturstufen verloren ging.

So sehen wir: auch die Frage nach dem Inhalt der Kultur steigert die Verwicklungen, die sie mildern sollte. Charakteristische Züge haben sich herausgebildet und halten uns fest, aber sie stoßen einander viel zu sehr ab, um

unmittelbar in ein Ganzes zusammengehen zu können; und eines Ganzen bedarf es doch notwendig zur Einheit unseres Wesens, zur Wahrhaftigkeit unseres Lebens, zur geistigen Selbsterhaltung gegenüber einer fremden oder feindlichen Welt. Gerade heute empfinden wir solche Notwendigkeit mit peinlicher Stärke. *Eucken* hat sehr recht, wenn er als Korrespondenz des Mangels einer beherrschenden Kulturidee den Mangel einer geschlossenen Gedankenwelt, ja den kräftiger Ideale sieht.

So finden wir nirgends ein sicheres Ziel. Unsicher ist der Wert der Kultur, unsicher ihr Verhältnis zum Menschen, unsicher auch ihr näherer Inhalt. Nur eins haben wir gewonnen, nämlich die Überzeugung, daß die Kultur keine gegebene Größe ist, die wir uns mühelos aneignen könnten, sondern sie erscheint nunmehr als ein ungeheures Problem und als eine Sache härtesten Kampfes, womit sich für ein wahrhaftiges Kulturleben ernste Forderungen ergeben. Als solche stellt *Eucken* in den »Grundlinien einer neuen Lebensanschauung« sowie in den »Geistigen Strömungen der Gegenwart« entsprechend seiner Grundanschauung, nach der die Geistigkeit in letzter Hinsicht in einer alles menschliche Dasein überragenden intelligiblen Welt begründet wird, die als jene überlegene Macht erscheint, welche alle Wirklichkeit trägt, alle Mannigfaltigkeit zusammenhält und die beständig tätige Wurzel des menschlichen Lebens bildet, die Notwendigkeit einer tieferen Begründung und einer inneren Weiterbildung der Kultur auf.

Die Kultur kann sich den Widersprüchen unmöglich entwinden, solange sie sich eine Selbstgenugsamkeit zutraut und allein auf ihr eigenes Vermögen stellt; es gilt, ihr einen tieferen Grund zu geben. Diesen aber kann für *Eucken* lediglich ein bei sich selbst befindliches Geistesleben gewähren, das nicht irgendwelchen Aufputz der menschlichen Lage bringt, sondern eine neue Stufe der Wirklichkeit einführt, die »Wendung des Weltlebens zu seiner eigenen Innerlichkeit« bedeutet. Es gilt also zu-

nächst zu zeigen, daß ohne jene Begründung im Geistesleben die Kultur allen Halt und allen Gehalt verliert. Ihre Wahrheit wie ihre Größe, ihre Ursprünglichkeit wie ihre Kraft sind daran gebunden.

Offenbar erzeugt die Kultur eigentümliche Inhalte; in jedem geistigen Inhalt aber stecken Behauptungen, die sich aneinander schließen und zu einer Gesamtwelt zusammenstreben, welche sich als den Kern der Wirklichkeit gibt. Wie läßt sich nun ein derartiger Anspruch durchsetzen, wenn die ganze Kulturbewegung bloß innerhalb des Menschen verläuft? Sie muß vielmehr der großen Wirklichkeit selbst angehören, sonst ist ihr Anspruch auf Wahrheit unhaltbar; z. B. besagt die Herabsetzung der Moral zu einer Privatangelegenheit des Menschen eine innere Zerstörung. Soll also in der Kultur nicht bloß der Mensch einer fremden Wirklichkeit irgendwelche selbstgesponnene Gedanken anhängen und mit seinem ganzen Streben nach Wahrheit ins Leere fallen, so ist jene Begründung der Kultur in einem selbständigen Geistesleben unentbehrlich. Nicht anders ist es bezüglich der Größe. Wo der Mensch auf das Bloßmenschliche beschränkt bleibt, bleibt er trotz aller Überhebung und Eitelkeit klein. Eine wahrhafte Erhöhung des menschlichen Wesens ist nur möglich, wenn im Menschen etwas Mehralsmenschliches durchbricht, dem er zugleich eine weite Überlegenheit zuerkennen muß, und das er doch als irgendwie zu sich selbst gehörig ansehen darf. Auch eine Ursprünglichkeit könnte das Kulturleben nicht wahren, würde nicht in ihm eine neue Stufe der Wirklichkeit gewonnen; denn ist Kultur nicht mehr als ein menschlicher Zusatz zur Natur, so würde sie das Leben nur immer gebundener machen; es würde die Jugendfrische verlieren und die Lust zum Vorwärtsdringen, Arbeiten und Kämpfen würde verschwinden; die Kultur würde also auch einer Triebkraft entbehren, die das Leben des Lebens erst wert macht. Kräftig erregen und zwingend bewegen kann uns immer nur die Erfahrung und Empfindung eines Widerspruchs im Leben

und die Unmöglichkeit, sich bei ihm zu beruhigen; ein wirkliches Schaffen kann nur geschehen, wenn die Kulturarbeit als die Erringung eines wahrhaftigen geistigen Lebens gilt.

So sehen wir: echt ist nur eine Kultur, die den Zusammenhang mit dem begründenden Geistesleben wahrt und seiner Entfaltung dient, unecht dagegen, die unter die Zwecke des bloßen Menschen gerät und auch das Geistesleben dahin hinabzieht. Der Kampf beider Formen — hie Geist, hie Mensch — durchdringt die ganze Geschichte und läßt in ihr etwas ganz anderes sehen als einen fortlaufenden Triumph des Geistes. Heute aber tut es dringend not, daß die alte Wahrheit deutlicher erfaßt, die notwendige Bedingung echter Kultur klarer herausgestellt und die Scheidung der Geister hierher oder dorthin kräftiger vollzogen werde.

Wenn so die Kultur auf ein selbständiges Geistesleben zu gründen ist, so hat sie natürlich von seiner Eigentümlichkeit auch ihre nähere Gestaltung zu erwarten. Nun sieht *Eucken* im Geistesleben eine Wendung der Wirklichkeit zu ihrer eigenen Tiefe, die Herausarbeitung einer Innerlichkeit, wodurch die Welt allererst einen Inhalt und einen Sinn bekommt, und diese Wirklichkeit kann sich ihm nicht mit der Rolle einer Sonderwelt neben andern Welten begnügen, sie hat bei sich selbst eine Wahrheit nur, insofern sie die Wahrheit der gesamten Wirklichkeit ist. Daraus aber ergibt sich als wichtigste Folgerung, daß die Kultur den Menschen nicht sowohl zu neuen Leistungen aufzurufen, als ihn zu einer neuen Art des Lebens, zu einem geistigen Beisichselbstsein zu führen habe. Das aber kann nur geschehen in der Zusammenfassung des Lebens zu einer Einheit jenseit der einzelnen seelischen Betätigungen und in einer Verlegung des Schwerpunkts in diese Einheit, so daß jene Betätigungen zur Entfaltung eines substantiellen Lebens werden. Daß sich daraus schwere Aufgaben für den an das unmittelbare Dasein gebundenen Menschen ergeben, ist natürlich

selbstverständlich. Das Getriebenwerden durch die innere Notwendigkeit der Wahrheit, das alles geistige Leben und Schaffen tragen und beseelen muß, stößt hart mit dem Naturtriebe der Selbsterhaltung zusammen und steigert ihn zu einem grenzenlosen Egoismus zerstörender Art. Eine völlige Umwälzung wird damit unerläßlich und erweist sich als die Grundbedingung alles echten Geisteslebens. Und das hebt außerordentlich die ethische Aufgabe. Aber zugleich behauptet auch die Kunst eine selbständige Bedeutung. Was im Menschen an Geistigkeit aufstrebt, das hat zunächst ein rohes und seelenloses Dasein neben sich und verbleibt daher selbst in einem Stande der Halbwirklichkeit; erst das künstlerische Bilden, das weit über die eigentliche Kunst hinausreicht, bringt die verschiedenen Seiten und Stufen in Wechselwirkung, gestaltet in der Berührung das Innere, belebt das Äußere und führt damit das Leben in sich selbst zusammen. Endlich aber behauptet auch die Aufgabe der Lebenssteigerung eine selbständige Bedeutung. Zum Geistesleben gehört volle Beherrschung der Wirklichkeit; der Mensch des unmittelbaren Daseins aber steht unter zahlreichen Bedingungen und Einschränkungen, so daß es einer Steigerung seiner Kraft und einer Erweiterung seines Daseins notwendig bedarf.

Aus diesem Nebeneinander verschiedener Lebensrichtungen müssen schroffe Spannungen und Zusammenstöße erwachsen; aber wenn dieser Kampf selbst auch nicht zu vermeiden ist, so ist doch aufs Dringendste zu verlangen, daß etwas dem Kampf überlegen bleibe und den Kampf gegen den bloßen Kampf aufnehme. Und das ist nur möglich bei der Zurückbeziehung auf ein bei sich selbst befindliches, wesenhaftes Geistesleben und eine geistige Wirklichkeit. Ohne die Gegenwart solcher wesenhaften Geisteswelt droht die ethische Lebensbewegung bloßes Gesetzes- und Formelwesen zu werden, zur Einengung und Bedrückung zu wirken, auch in einen selbstgerechten Pharisäismus auszulaufen; die künstlerische Ge-

staltung führt, auf sich allein gestellt, das Leben unvermeidlich ins Genießende, Weichliche, Spielende, die dynamische ins Selbstische, Wilde und Brutale. Es hängt die Wahrheit der Teilkulturen durchaus daran, daß sie eine Wesens- und Gesamtkultur hinter sich haben, daß jene Zurückverlegung der Kultur erfolge, die nur durch Anknüpfung an ein selbständiges Geistesleben möglich wird.

Diese Euckensche Forderung einer Zurückverlegung und festeren Begründung der Kultur wird durch die jetzige Zeitlage aufs Dringendste unterstützt, zumal letztere durch ein Zusammentreffen zweier Tatsachen eine sehr kritische geworden ist. Einmal sind die geschichtlich überkommenen Grundlagen und Inhalte der Kultur, soweit sie wenigstens das Ganze und Innere des Menschen betreffen, ins Unsichere geraten, so daß wir zweifelhaft geworden sind, ob der Mensch das sinnlich-natürliche Dasein überhaupt irgendwie überschreiten kann, und ob nicht alles, was er an Mehralsmenschlichem zu erfassen glaubte, nur ein Trugbild sei, und in eben diese wankende und schwankende Zeit fällt zweitens das stürmische Drängen des Menschen nach vollem Teilhaben an Kultur und Glück samt dem Anspruch über alles, was an der Kultur gehalt- und wertvoll sei, selbst zu entscheiden, und zwar zu entscheiden nach dem unmittelbaren Interesse und der unmittelbaren Fassungskraft der von den weltlichen Bewegungen der Menschheit kaum berührten Individuen, womit eine Bewegung erstand, die alles mit sich fortzureißen, zu verengen und zu verflachen droht. Über eine solche Krise kann schlechterdings nichts anderes hinausführen als eine Vertiefung des Geisteslebens in sich selbst. Von draußen kann uns das Heil nicht kommen, was an Stützen und Hilfen draußen unwiderleglich verloren ging, das können wir nur dadurch ersetzen, daß wir bei uns selbst zu einer überlegenen Welt vordringen, uns darin befestigen, von daher unserm Leben einen Inhalt geben und dann zum Aufbau einer neuen Kultur streben. Gelingt solche Ver-

tiefung und Befestigung, so kann die bedrohliche Krise zu einer Erneuerung und Verjüngung des Lebens führen; besteht dagegen keine Hoffnung einer solchen Vertiefung, ist im Menschenleben keine substantielle Geisteswelt neu zu beleben, so müssen dem Wogen der menschlichen Leidenschaft alle Vernunft und Kultur schließlich erliegen.



Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Das
Problem der Materie.

Von

G. Schilling und C. S. Cornelius.

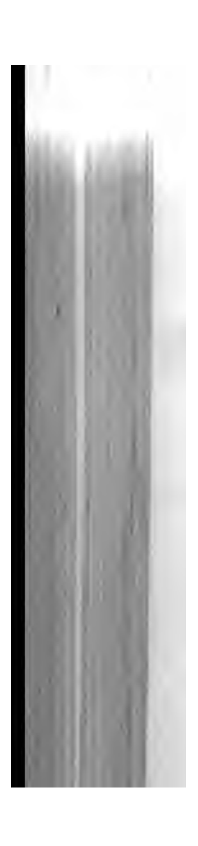
Eingeleitet von

O. Flügel.

Pädagogisches Magazin, Heft 323.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908



In der Ausgabe der Werke Herbarts von Kehrbach VII, S. 348 wird die im göttingschen gelehrten Anzeiger 1829 (von Brandis) erschienene Besprechung der Metaphysik Herbarts mitgeteilt. Hier wird das Unternehmen Herbarts mit einer Reise nach dem Nordpol verglichen, man bewundert, heißt es da, den kühnen Mut jener Männer, die nachdem schon Viele im Kampfe mit unübersteiglichen Hindernissen vergeblich bemüht gewesen sind, zum Nordpol zu gelangen, sich doch nicht abhalten lassen, dasselbe Wagstück mit Anwendung größerer Vorsicht und besserer Hilfsmittel zu bestehen. Man kann von einem solchen Mut nur mit Achtung sprechen. Und sind auch bisher alle versuchten Nordpolexpeditionen insofern erfolglos gewesen, als sie den Nordpol noch nicht erreicht haben, so haben sie doch ungemein viel bisher unbekannte Dinge entdeckt. So meint jene Besprechung, wenn auch die Herbartsche Metaphysik nicht alle Fragen dieser so viel bearbeiteten Wissenschaft gelöst hat, so hat sie uns doch der Lösung näher geführt und andern die Wege bereitet, weiter vorzudringen.

Herbart selbst S. 353 bezeugt seine Freude über diese ehrenvolle Vergleichung.

Ganz ähnlich spricht er sich an einer andern Stelle aus. [1]) Heinroth wollte alle Metaphysik abgetan wissen und sagte: »weg mit der Wissenschaft, die dem Absoluten nachläuft, wie der Knabe dem Regenbogen!«

---

[1]) H. XIII. 616. K. XIII. 195.

Herbart bemerkt dazu: Ich dagegen bin der Meinung, daß, wenn niemals einer dem Regenbogen nachgelaufen wäre, man sich auch nie deutlich überzeugt haben würde, er schwebe zu hoch, um ergriffen zu werden. Die vergeblichen Versuche sind am Ende immer belehrend.

Diese vergeblichen Versuche bezieht er dort auf das Bemühen, die Materie, die uns überall zum Anschauen dargeboten ist, auf alle Weise zu untersuchen. Und das ist ja das Ziel aller Metaphysik, die Materie zu erkennen, zur Naturphilosophie zu gelangen. Nach diesem Ziele wird heute noch ebenso lebhaft als sonst gestrebt, ja lebhafter, als zu den Zeiten, die oft ganz damit beschäftigt waren, das empirische Wissen von der Natur zu bereichern oder daselbst zu praktischen technischen Zwecken zu verwenden.

Man kann sagen, das Problem der Materie, oder der Außenwelt steht noch immer im Mittelpunkt der Spekulation.

Was Herbart hierin geleistet hat, haben andere berichtigend und erweiternd fortgeführt wie Drobisch, Hartenstein, Strümpell, Zimmermann, Schacht, Kramar u. a. Namentlich aber C. S. Cornelius.

Wie man sich aus dem Nachstehenden überzeugen wird, sind seine Fortbildungen der Herbartschen Ansichten über die Materie durchaus nicht veraltet. Vielmehr führen sie uns immer noch die Wege, auf denen man hoffen darf, tiefer einzudringen und sich der Lösung zu nähern.

Es kommt dabei namentlich in Betracht die Molekularphysik.[1])

---

[1]) C. S. Cornelius, Grundzüge einer Molekularphysik. Halle, bei Schmidt, jetzt bei Tauscher in Jena. Dazu: Zur Molekularphysik. Ebenda. Ferner: Über das Problem der Materie unter Bezugnahme auf die neuere betreffende Literatur. In der Zeitschrift f. exakte Philos. Bd. XII und Abhandlungen zur Naturwissenschaft u. Psychologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Die Punkte, in welchen hier eine Abweichung, richtiger eine Fortbildung der Herbartschen Theorie über die Materie stattfindet, sind folgende.

Der eine besteht darin, daß bei Herbart diejenigen Realen, welche als eigentliche Kernpunkte der Materie anzusehen sind, sich selbst bis zu einem gewissen Grade unmittelbar durchdringen, indem sie die kleinsten Massenteilchen bilden, während nach dem Verfasser zwischen jenen Realen, die miteinander zu einem Massenteilchen verbunden sind, nur vermittels der Äthersphären eine Gemeinschaft besteht. Prinzipiell ist das eine sowohl als das andere zulässig: ob aber in Wirklichkeit dieses oder das andere statthat, hängt von der Art des Gegensatzes zwischen den Grundrealen untereinander und dem Gegensatze zwischen diesen und den Elementen des Äthers ab. Denkt man sich z. B. zwei oder mehrere Grundreale, von Äthersphären umschlossen, in gegenseitiger Annäherung begriffen, so ist nach den vorangegangenen Prinzipien ersichtlich, daß bei tieferm Ineinandergreifen der Äthersphären die Repulsion zwischen den Ätherelementen auf der Innenseite sich fortwährend steigern muß, in dem Maße als die Annäherung größer wird. Ein Gleichgewicht der anziehenden und abstoßenden Kräfte muß sich hier schließlich herausstellen. Es fragt sich nun: tritt dieses Gleichgewicht ein, schon bevor die eigentlichen Grundelemente miteinander in unmittelbare Berührung, oder Durchdringung kommen, wie der Verfasser will, oder erst nachdem diese selbst miteinander in Durchdringung begriffen sind, wie Herbart lehrt? Es erhellt, daß bei einer gewissen Stärke und Ungleichheit des Gegensatzes der Äther- und Grundelemente, infolge überwiegender Abstoßung der Ätherelemente, das Gleichgewicht eintreten muß, noch bevor die Grundatome selbst in ein unmittelbares Zusammen eingehen.

Wollte man das wahre Sachverhältnis a priori feststellen, so müßte uns der Grad der Stärke und der Un-

gleichheit (oder Gleichheit) der Gegensätze bekannt sein. Da dies nicht der Fall ist, so hängt für uns die Entscheidung der Frage davon ab, welche der beiden Ansichten für die Erklärung der Tatsachen brauchbarer ist. Der Verfasser zieht die erstere Ansicht auf Grund der Tatsachen der Porosität, der Diffusion und verschiedener anderer Erscheinungen der zweiten vor. Da nach jener Ansicht die als Grundatome bezeichneten realen Wesen bei der Bildung kleinster Massenteilchen in bestimmten Abständen voneinander verharren, so steht dieselbe insofern der gewöhnlichen physikalischen Atomistik näher, als die ursprünglich von Herbart gegebene Lehre.

Zweitens hinsichtlich der Erscheinungen, welche in das Bereich der sogenannten Imponderabilien gehören, finden sich noch verschiedene Abweichungen von den Erklärungen, welche Herbart in dieser Beziehung gegeben hat. So huldigte u. a. Herbart, wie es bei dem damaligen Stande der Naturwissenschaften natürlich war, im wesentlichen noch der Emissionstheorie der Wärme und nimmt zur Erklärung der Licht-, Wärme- und elektrischen Erscheinungen für jede einzelne Gruppe noch eine besondere Ätherart an. Doch geschah dies nicht willkürlich, sondern im Zusammenhange mit den Grundprinzipien seiner Metaphysik. Bekanntlich unterscheidet Herbart in Hinsicht auf die mögliche Verschiedenheit des qualitativen Gegensatzes unter den realen Elementen: 1. starken und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatz, 2. starken und ungleichen, 3. schwachen und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen), 4. schwachen und ungleichen Gegensatz.

Die Elemente, welche in einem starken und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatze stehen, betrachtet der Verfasser mit Herbart als die eigentlichen Grundatome (Kernpunkte) der Materie. Den zweiten Fall deutet Herbart auf die Wärmeerscheinungen, indem er dieselben aus der Wechselwirkung der Grundelemente mit solchen Elementen ableitet, welche zu jenen in

einem starken, aber ungleichen Gegensatze stehen. Diese Art von Elementen faßt Herbart unter dem Namen Caloricum zusammen. Die dritte Art des Gegensatzes bezieht Herbart auf die elektrischen Erscheinungen. Diese sind nach ihm begründet in Elementen, die zu den Grundelementen der Materie in einem schwachen und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatze stehen (Electricum). Elemente endlich, die zu den Grundatomen in einem schwachen und sehr ungleichen Gegensatze stehen, bedingen nach Herbart die Erscheinungen des Lichts und der Gravitation.

Dagegen denkt der Verfasser bei Ableitung aller jener Erscheinungen (der elektrischen, der des Lichts und der Wärme) an denselben Äther der jedoch nach ihm, wie oben bemerkt, aus Molekülen besteht, deren jedes aus einem Zentralatome und gewissen andern, unter sich qualitativ gleichen Atomen zusammengesetzt ist, die jenes, sowie auch jedes Grundatom der Materie, sphärenartig umschließen. Es ist denkbar, daß bei der Bildung dieses Äthers die oben unter 2. und 3. befaßten Elemente (Atome) zumal beteiligt sind, in der Art etwa, daß jene Zentralatome des Äthers solche Elemente sind, die zu den Grundatomen der Materie in einem relativ schwachen und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatze stehen, während die Elemente, welche die eben bezeichneten Atome (als die Zentralelemente) sphärenartig einschließen, zu diesen beiden Arten in einem, wenn auch im verschiedenen Maße, starken aber ungleichen Gegensatze stehen mögen.

Es ist ersichtlich, daß a priori nicht entschieden werden kann, ob alle Ätherarten, welche im Betreff der verschiedenen Stärke und Ungleichheit (oder Gleichheit) des Gegensatzes unter den letzten realen Elementen (Atomen) als möglich denkbar sind, in Wirklichkeit auch in der Natur die verschiedenen Vorgänge bedingen. Es kommt in dieser Beziehung auf immer mehr in das Einzelne gehende Forschungen an, und es ist hier ein

nicht geringer Spielraum einer künftigen Untersuchung gegeben. Der Verfasser selbst hebt am Schlusse seiner Betrachtungen über die Elektrizität hervor: »daß er gegen einen Versuch, die elektrischen und wohl auch magnetischen Erscheinungen lediglich auf eine oszillatorische Bewegung des Äthers oder der Äther- und Grundatome zurückzuführen, nichts einzuwenden hat, obschon er es nicht gerade für wahrscheinlich hält, daß diese Erscheinungen lediglich in einer solchen Bewegungsform begründet sind. »Vergegenwärtigt man sich nun die Hauptpunkte unserer Untersuchung, so wird die Beziehung zwischen den verschiedenen, unter den Namen der chemischen Affinität, Cohäsion, Adhäsion und Gravitation bekannten Kräften klar zu Tage treten. Man wird finden, daß ein zuweilen ausgesprochener und als wahr geahnter Satz hier auf eine bestimmte Weise, d. h. unter Zurückführung der Gravitation auf diejenige Tätigkeit der Atome, welche im wesentlichen auch der chemischen Aktion zu Grunde liegt, innerhalb gewisser Grenzen begründet ist. Dieser Satz lautet aber dahin, daß die Kraft, welche den Lauf der Planeten regelt, indem sie diese durch weite Räume hindurch miteinander verknüpft, nicht wesentlich verschieden sei von der Kraft, welche die gleichartigen Teilchen der einzelnen Körper sowohl, wie die ungleichartigen Teilchen irgend einer chemischen Verbindung zusammenhält. In dem qualitativen Gegensatze und der dadurch bedingten Tätigkeit der Atome liegt der reale Grund aller Anziehungen.«

Eine Weiterbildung der Herbartschen Gedanken über die biologischen Erscheinungen findet sich bei C. S. Cornelius namentlich am Ende seiner Schrift über die Entstehung der Welt.[1])

Endlich kommt hier in Frage, wenn die letzten Elemente der Natur nach Herbart streng einfach, also völlig unräumlich oder punktuell zu denken sind, wie

---

[1]) Bei Tauscher in Jena.

ist es dann möglich, daß diese die räumlich ausgedehnte Materie bilden. Die verschiedenen Versuche der Lösung habe ich in den Problemen der Philosophie No. 53—56 auseinandergesetzt. Die Eigentümlichkeit von C. S. Cornelius besteht nun eben darin, daß er den Charakter der Einfachheit streng festhält und also Ausdehnung der Realen nicht einmal in der Fiktion zuläßt, wie Herbart tut, und also auch von einer partialen Durchdringung absieht. Cornelius hat auch mehrfach die Herbartsche Lösung mit Hilfe der Fiktion und der partialen Durchdringung versucht. Man kann nicht sagen, seine Ansicht sei schwankend, er kennt eben die Schwierigkeiten, jahrzehntelang haben wir miteinander alle die möglichen Ansichten immer von neuem durchgesprochen. Ganz genügt keine der versuchten Lösungen. Aber es wäre doch zu bedauern, wenn der bedeutsame Versuch der Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen in Vergessenheit geriete. Er ist nämlich von Cornelius angestellt in dem von ihm herausgegebenen physikalischen Lexikon. Encyklopädie der Physik und ihrer Hilfswissenschaften: der Technologie, Chemie, Meteorologie, Geographie, Geologie, Astronomie, Physiologie usw. nach dem Grade ihrer Verwandtschaft mit der Physik. 2. Aufl. bei Otto Wigand in Leipzig 1856. 4. Bd.

I. Historisches.

Von G. Schilling.

So sicher und klar die materiellen Außendinge für die sinnliche Anschauung erscheinen, so schwierig ist es für das Denken, ihr Wesen oder die Natur des Materiellen überhaupt zu bestimmen. Wenn man von allen quantitativen und qualitativen Unterschieden der Dinge absieht, so bleibt immer noch als gemeinschaftliche Eigentümlichkeit derselben die Raumerfüllung übrig, und man erklärt hiernach die Materie im allgemeinen als das Reale, welches den Raum erfüllt und in ihm be-

weglich ist. Indessen hat man damit nur eine Namenerklärung aufgestellt, die uns über die Natur dessen, was den Raum einnimmt, und über die Art, wie dies geschieht, gänzlich im Dunkel läßt. Die Fragen hierüber und die Versuche, sie zu beantworten, sind, so wie der Begriff der Materie selbst, Produkte des Denkens, das über die nackte Tatsache der sinnlichen Wahrnehmungen mit Notwendigkeit hinausgetrieben ward. Den geschichtlichen Verlauf der betreffenden Bemühungen wenigstens der Hauptsache nach kennen zu lernen, ist kein entbehrlicher Luxus. Man wird vielmehr dadurch aufgeklärt, worin das Rätsel der Materie besteht, und was die Wissenschaft zu leisten hat, um das räumlich Existierende zu begreifen und eine allseitig genügende, wohlbegründete Ansicht über das Wesen der Materie zu geben. Man lernt die Wege kennen, die man bereits eingeschlagen hat, jenes Rätsel zu lösen, und man wird in den Stand gesetzt, besser zu beurteilen, wie weit man etwa noch vom Ziele entfernt ist. Daher wird eine kurze geschichtliche Darstellung der Hauptansichten über das Wesen der Materie dem Zwecke dieser Betrachtungen entsprechend sein. Manche unter ihnen, die nur aus einer sehr unvollständigen Auffassung des Gegebenen hervorgehen konnten, nehmen sich freilich wunderlich genug neben dem Reichtum der heutigen Naturkenntnisse aus, der durch fortgesetzte Beobachtungen und Versuche und durch ein darauf sich stützendes Denken gewonnen ist. Dennoch können auch solche Ansichten ein gewisses kulturhistorisches Interesse haben, während andere dadurch bedeutungsvoll sind, daß sie entschieden auf die eigentlichen Schwierigkeiten im Begriffe der Materie hindeuten.

Auf dem Standpunkte der bloßen Anschauung macht man unbewußt die Voraussetzung, nicht nur daß die Dinge um uns her *sind*, sondern daß sie auch *so* sind, *wie* sie sich der sinnlichen Wahrnehmung darbieten. Die erste Störung dieses kindlichen Glaubens wird

herbeigeführt, wenn man bemerkt, daß sich die Sinnendinge verändern, ja, daß sie scheinbar ganz vergehen und neu entstehen. Die Veränderung trifft aber nicht alle Eigenschaften gleichmäßig, sondern einige sind beständiger und erscheinen in dem Wechsel häufiger wieder, als andere, so daß sie in den Reihen der Veränderungen wie immer wiederkehrende Anfangspunkte sich hervorheben. Durch dieses Schauspiel angeregt, stellte sich Thales die Frage: woraus sind alle Dinge geworden und worin endigt alle Veränderung? Auf Grund einiger wenigen, jedenfalls allzubeschränkten Beobachtungen gab er als den Anfang aller Dinge das Wasser an, Anaximenes dagegen die Luft: aus ihnen sollte durch Verdünnung und Verdichtung aller Wechsel der Dinge entstehen. So würde also das Wasser oder die Luft als ein Etwas zu denken sein, das seinem Wesen nach dasselbe bleibt, während nur seine Zustände wechseln, und das durch den Wechsel in letzterer Beziehung die Mannigfaltigkeit und die Veränderungen der Dinge begründet. Mit einem Worte, Thales wie Anaximenes dachten ihr Grundwesen als Element: sie haben diesen Begriff zuerst erzeugt.

Allein sowohl die von Thales als auch von Anaximenes angegebene Beschaffenheit des Elementes fällt selbst in die Reihe der Veränderungen der Sinnendinge, ihr Vorrecht vor jeder andern sinnlich wahrnehmbaren Beschaffenheit ist nicht begründet; mit demselben Recht dürfte auch jede andere als die wahre Qualität des Elementes angesehen werden. Daraus folgt, daß das den Veränderungen zu Grunde liegende Wesen keine von allen sinnlich wahrnehmbaren Beschaffenheiten besitzen darf, sondern gleichsam zwischen allen schweben muß als ein qualitativ Unbestimmtes, das aber alle bestimmten, sinnlich wahrnehmbaren Beschaffenheiten annehmen kann. Das ist der Sinn des Unendlichen, oder deutlicher übersetzt, des Unbestimmten bei Anaximander, worunter er nicht mehr ein Element verstand, sondern

den reinen Stoff, der selber ohne jegliche bestimmte Qualität ist, aus dem sich aber alles sinnlich Wahrnehmbare mit seinen mannigfaltigen bestimmten Beschaffenheiten durch Ausscheidung bilden soll. Diese Anfänge des Theoretisierens sind ein sprechender Beleg dafür, daß die Anschauung nur ganz allmählich mit Produkten des Denkens versetzt wurde, und daß dieses Denken anfänglich sich in kleinen, unsicher tastenden Schritten bewegte. Man nahm an der Veränderung der Dinge Anstoß, und suchte das, was als Bleibendes dem Begriffe des Seienden besser entspricht und dem Veränderlichen als immer Beharrendes zu Grunde liegt. Um aus einem solchen doch auch die gegebenen Veränderungen zu erklären, beschränkte man den Wechsel auf seine Zustände, geriet aber damit unversehens erst recht tief in die Vorstellungsweise, die man vermeiden wollte, hinein. Man fragte nämlich noch nicht darnach, was die Umwandlung des Elementes oder Stoffes veranlasse, d. h. man hatte den Begriff der verändernden, bewegenden Kraft noch nicht erzeugt, sondern mußte annehmen, daß die Umwandlung zur Natur des Elementes oder Stoffes gehöre.

Dieser Gedanke wurde jedoch erst zum vollkommen klaren Bewußtsein erhoben und bestimmt ausgesprochen durch Heraklit, da er alle Beharrung, alles Sein für Sinnestäuschung ansah, dagegen die Veränderung, das Werden für die wahrhafte Natur des Realen, für etwas Ursprüngliches erklärte. Die allgemeine Veränderung drückte er mit dem Bilde aus, daß alles fließt, und mit dem widersprechenden Begriffe, daß alles zugleich ist und nicht ist. Demzufolge würden zu den Veränderungen der Dinge keine Ursachen oder sie bewirkende Kräfte zu suchen sein, sondern das Sichverändern oder Werden ist ohne Bedingung und Ursache, es ist absolut. Um diesen abstrakten Begriffen die Haltung der sinnlichen Vorstellung zu geben, brauchte Heraklit das Feuer als sinnlich wahrnehmbares Zeichen oder Symbol der ab-

soluten Veränderung und Bewegung, da es vor allem der Natur eines ursprünglich und unaufhaltsam Beweglichen am nächsten zu kommen scheint. Für den Zweck dieses Artikels ist es genug, anzudeuten, daß aus dem Grundbegriffe des absoluten Werdens eine einzige Anfangs- und endlose Reihe von Veränderungen von gleicher Richtung und Geschwindigkeit, ohne Absatz und ohne Wiederholung folgt, daß aber die in der Erfahrung gebotenen Veränderungen nicht so beschaffen sind, und daß deshalb Heraklit selbst genötigt war, seinem Gedanken die Konsequenzen abzubrechen und anzunehmen, die Natur entwickle sich anders als der Geist, und im Werden liege ein ursprünglicher Gegenlauf der Bewegungen, wodurch gegenseitige Hemmung und vermittelst derselben der Schein eines dauernden Bestehens herbeigeführt würde.

Während sonach die genannten Ionischen Physiologen damit endigten, das wahrhaft Existierende lediglich als ein Veränderliches oder Werdendes zu denken, und die Ausdehnung oder Materialität der Dinge noch gar nicht in Betracht zogen, stellten dagegen die Eleatischen Philosophen den Begriff des Seins mit Schärfe und Entschiedenheit an die Spitze, und brachten auch die Frage nach dem räumlich Existierenden in Anregung und Verhandlung. Das Sein, lehrten sie, ist einfach, unteilbar, eines, unveränderlich, sich selbst gleich und nur im Denken zu erfassen. Alles, was ein Anderswerden zeigt, wie die ganze Welt der uns umgebenden Dinge, ist Nichtseiendes, ist nur Schein und Trug. Nur das Sein ist. An diesem Begriffe hielten sie so konsequent fest, daß sie seinetwegen die ganze Sinnenwelt als Trug verwarfen und darauf verzichteten sie zu begreifen. Um nun dieser mit der Erfahrung geradezu brechenden Lehre von der Einheit und Einfachheit des Seins mehr Eingang zu verschaffen und sie zu befestigen, zeigte Zeno von Elea mit vielem Scharfsinn, daß die Annahme einer Vielheit von veränderlichen, beweglichen und ausge-

dehnten Dingen zu Widersprüchen führe. Diese Auseinandersetzungen kennen wir leider nur fragmentarisch: glücklicherweise aber diejenigen vollständig genug, die die Ausdehnung der Dinge betreffen, und an diesem Orte vorzüglich interessieren.

Wenn man die Dinge als ausgedehnte und teilbare faßt, und ihre Bestandteile durch Teilung suchen und nachweisen will, so wird man durch Zenos Dialektik entweder auf das Nichts getrieben oder auf das Unendliche. Das Ausgedehnte wird gedacht als ein Vieles, das aus Teilen besteht, das also notwendigerweise auch letzte Bestandteile haben muß. Wenn nun irgend ein Körper geteilt wird, und man behauptet, man habe (wenn auch nur in Gedanken oder dem Begriffe nach, nicht durch wirklich ausgeführte Teilung) die letzten Bestandteile erreicht, so muß jeder derselben einfach sein. Was aber einfach ist, hat keine Größe: zu einem anderen hinzugefügt, macht es dasselbe nicht größer, von ihm hinweggenommen, nicht kleiner; es ist deshalb das vorgebliche Einfache, woraus das Viele bestehen soll, nichts. Will man dagegen, um dieser Ungereimtheit zu entgehen, jenem vermeintlichen Letzten noch eine Größe belassen, so hätte es auch Teile, diese Teile hätten dann wiederum eine Größe, folglich wieder Teile und so ins Unendliche. Darnach müßte jeder kleinste Körper unendlich viele, immer noch ausgedehnte Teile enthalten, also vielmehr unendlich groß gedacht werden, was sich ebenfalls widerspricht. Hiermit hat Zeno zuerst die Schwierigkeiten entdeckt und bloßgelegt, die in der Tat im Begriffe der Materie als eines räumlichen Realen eingeschlossen sind. Zu ihrer Überwindung oder Entfernung machte er selbst keine Anstrengungen, sie sollten ihm ja bloß dazu dienen, die eleatische Lehre von der Einheit und Unteilbarkeit des lediglich denkbaren Seins indirekt zu rechtfertigen. Allein er hatte damit neben die Veränderung einen zweiten Ausgangspunkt gestellt und den Denkern eine zweite Aufgabe gegeben, nämlich die Körperlichkeit der

Dinge zu begreifen und ohne Widersprüche zu denken. Denn zu der Resignation der Eleaten, die nur mit einem einzigen einfachen Begriffe sich begnügte und die ganze Erfahrung als Trug beiseite ließ, konnten sich selbstredend nur wenige verstehen.

Das Denken schlug neue und weitere Wege ein, um die Rätsel zu lösen, die von der Erfahrung unablässig in derselben Weise aufgegeben werden. Man erkannte zuvörderst, daß aus dem wahrhaft Einen nie ein Vieles werden kann, und kam so wieder zu dem richtigen Satze, daß Vieles ist. Dabei hielt man jedoch andrerseits fest, was die Eleaten gelehrt hatten, daß ein seine Qualität änderndes Seiendes ein Widerspruch, eine Unmöglichkeit ist, und dies trieb zu dem Versuche, alle in der sinnlichen Erfahrung gegebenen Veränderungen auf bloße Ortsveränderung, auf Bewegung zurückzuführen. Dies waren die gemeinschaftlichen Ansichten der sogenannten jüngern Ionischen Physiologen, an die sich dann bei den einzelnen einige Verschiedenheiten der Lehre anschlossen. Empedokles nahm viererlei Seiendes an, nämlich die vier Elemente, die er zuerst lehrte, indem er die Erde zu den übrigen schon vor ihm angenommenen hinzufügte; jedes einzelne bezog er aber noch auf Paare von Gegensätzen, das Feuer auf das Heiße und Trockne, die Luft auf das Heiße und Nasse, das Wasser auf das Kalte und Nasse und die Erde auf das Kalte und Trockne. Im übrigen dachte er die Masse jedes Elementes als teilbar und diese Teile als beweglich, über die Grenze der Teilbarkeit jedoch und die Form der kleinsten Teile bestimmte er nichts. Dagegen bezeichnete er die Art der Bewegung als Zusammenmischung und Entmischung, die Bewegung selbst faßte er aber nicht als etwas Ursprüngliches, sondern als die Wirkung von zwei verschiedenen Ursachen, die er Haß und Freundschaft nannte. So war Empedokles der erste, der dadurch, daß er den Begriff der Kraft erzeugte, wodurch der qualitativ unveränderliche und an sich selbst regungslose Stoff der Elemente

in Bewegung gesetzt wird, den Grund zu der rein mechanischen Naturbetrachtung legte.

Im Gegensatze hierzu lehrte Anaxagoras, der göttliche Verstand sei die einzige bewegende, ordnende, über den Stoff erhabene Kraft: er ist somit der Urheber der teleologischen Naturansicht, die zur Naturerklärung den Begriff des Zweckes oder die Intelligenz als Ursache heranzieht. Auch ließ Anaxagoras die Empedokleischen Elemente nicht als solche gelten, sondern nahm andere und zwar unbestimmt viele Elemente an, deren gleichartige Teile er Homöomerien nannte; diese Homöomerien dachte er als unendlich klein und sinnlich nicht wahrnehmbar, obwohl von allen möglichen verschiedenen Gestalten. Hiernach ließ es sich Empedokles wie Anaxagoras angelegen sein, vor allem den von den Eleaten hervorgehobenen und geschärften Begriff des Seienden festzuhalten und außerdem die Qualität desselben zu bestimmen. Auch berücksichtigten beide die Ausdehnung des Realen, aber auf eine eigentliche Lösung der von Zeno darin gefundenen Schwierigkeiten ließen sich ausdrücklich erst die sogenannten Atomisten Leukipp und Demokrit ein, von denen der erstere ein Schüler des Zeno gewesen sein soll. Sie lehrten wie Anaxagoras, daß unbestimmt Vieles sei, die Qualität dieser Wesen sei aber keine sinnlich bekannte, überhaupt keine angebbare, doch müsse sie als eine gleiche, als eine und dieselbe für alle gedacht werden. Um aber den Zenonischen Widersprüchen zu entgehen, müsse man annehmen, jedes Wesen habe eine bestimmte, aber ihrer Kleinheit wegen unangebbare, unsichtbare Größe; in Bezug auf diese sei und bleibe es aber stets ganz, unveränderlich, unteilbar, weshalb es mit dem Namen Atom zu bezeichnen sei. Die Gestalt und Größe der Atome soll verschieden sein; alle Atome sind aber gleich voll und dicht, absolut hart und undurchdringlich, daher sie verschiedene Schwere besitzen sollen. Im Gegensatz gegen sie als die festen und vollen Seienden dachten

die Atomisten den Raum als das Leere, darum Nichtseiende, aber dennoch Vorhandene. In diesem Raume sollen dann die Atome wegen ihrer Schwere ursprünglich sich bewegen, und durch ihr Zusammentreffen, ihre Vermengung und Trennung die Dinge und den Schein ihres Entstehens und Vergehens, des Tuns und des Leidens hervorbringen. Die Unterschiede der Atome rücksichtlich ihrer Gestalt, ihrer Anordnung, ihrer Lage und Stellung im Raume sind die einzigen, die in Betracht kommen können, und es ist soweit alles auf quantitative Verhältnisse und auf mechanische Gründe zurückzuführen. Dabei wurde angenommen, daß die zusammengelagerten Atome stets noch durch leere Zwischenräume voneinander getrennt, daß also alle gegebenen Körper porös wären. Für das Feuer und die Seelen nahm man kugelförmige Atome an, weil diese am leichtesten durch alles hindurchdringen könnten. An diesen Grundlehren der Atomistik änderte Epikur fast nichts, außer daß er die Atome behufs des Zusammentreffens zu unbestimmten Zeiten und an unbestimmten Orten von der senkrechten Richtung ihrer natürlichen Bewegung um ein unendlich Kleines abweichen ließ, und zu ihnen noch körperliche Götter hinzufügte, die aber keine Einwirkung auf die Dinge ausüben, also der Herrschaft der mechanischen Notwendigkeit und des Zufalls keinen Abbruch tun sollten.

Dieser erste Versuch, die Materie zu begreifen, ging also von der gegebenen Ausdehnung der Sinnendinge aus, und faßte die letzten Bestandteile derselben, das wahrhaft Reale durch den Hauptbegriff des Seins. Dagegen kam das Philosophieren auch von seinem ersten Ausgangspunkte, der Veränderung der Dinge, zu einem Begriffe der Materie, aber so, daß dann auch die Veränderung, das Werden das Hauptmerkmal blieb. Im Altertum sind es Plato und Aristoteles, die im Anschluß an Anaximander auf diesem letzteren Wege ihre Ansicht von der Materie ausbildeten. Nichtsdestoweniger sah Plato vollkommen deutlich ein, daß die qualitative Veränderung

etwas Widersprechendes ist, weil man in ihr Sein und Nichtsein, Entgegengesetztes als Eins denken muß. Eben deshalb ließ er auch das sinnlich Wahrnehmbare nicht als wahrhaft Seiendes gelten, sondern das letztere könne als ein Unveränderliches, Sichselbstgleichbleibendes nur im Denken erkannt werden. Sieht man nun von dem Umstande ab, daß die Beschaffenheiten der Dinge sich in den vielen einzelnen Dingen bald so bald anders darstellen, d. i. dem Wechsel in näheren Bestimmungen unterworfen sind, faßt man sie dagegen in unveränderlichen Begriffen auf als etwas Unsinnliches und Unwandelbares, so sind diese wandellos gedachten übersinnlichen Qualitäten der Dinge, und in weiterer Ausdehnung auch die Arten und Gattungen der Dinge das wahrhaft Seiende, welches Plato die Ideen nennt.

Dieser Vielheit der Seienden stellt er jedoch zur Erklärung der gegebenen veränderlichen Sinnenwelt den Anaximandrischen Stoff, den Aristoteles zuerst Hyle nannte, als Sitz der Veränderungen gegenüber. Er ist gleichsam das unbehauene Bauholz, das Rohmaterial, aus dem Gott, der Gute, die Sinnendinge bildet. Die Ideen werden aber bei der Weltbildung nicht mit dem Stoffe gemischt, nicht in ihn hineingebildet, sondern Gott schaut nur wie ein Künstler die immer für sich bleibenden Ideen mit Geistesaugen an und bildet nach ihnen als Musterbildern die unvollkommen entsprechenden Sinnendinge: die Ideen sind und bleiben außerhalb der räumlichen Sinnenwelt. Plato fing daher zuerst an, den an sich qualitätslosen Urstoff der Sinnenwelt dem Raume gleichzusetzen, wodurch der Begriff des bloßen Stoffes in den der Materie, die durch die Ausdehnung charakterisiert ist, übergeführt wurde.

Wie er sie sich aber hinsichtlich der Realität vorstellen sollte, das brachte ihn in Verlegenheit. Wäre sie geradezu und gänzlich als ein Nichtseiendes zu denken, so könnte man unmöglich einen Begriff von ihr haben, und keinerlei Beitrag zur Erklärung der ver-

änderlichen Sinnenwelt von ihr erwarten. Als seiend konnte er sie aber auch nicht denken; sonst wäre sie eine Idee und als solche unveränderlich und für die Erklärung der Veränderungen abermals unbrauchbar. Daher entschloß er sich zu dem Ungedanken, sie als ein Zwischending, als ein Mittleres zwischen Seiendem und Nichtseiendem zu fassen, war aber ehrlich genug, zu gestehen, daß er sich dabei eher wie ein Phantasierender und Träumender vorkomme, denn wie ein wahrhaft erkennender Philosoph. Mit einem Worte, es ist ihm nicht gelungen, eine widerspruchsfreie Erklärung der Veränderungen aufzufinden.

Aristoteles war in einem viel ausgedehnteren Maße als Plato ein Mann der Tatsachen, und er hätte sehr gern die uns umgebenden materiellen Dinge so, wie sie uns erscheinen, geradezu für real erklärt, wenn ihn daran nicht teils die Erbschaft der über diesen reflexionslosen Standpunkt mehrfach hinausgeschrittenen philosophischen Lehren, teils sein eigenes logisches Verfahren gehindert hätte. Wenigstens suchte er den Sinnendingen einen ungleich größeren Anteil an der Realität zu vindizieren, als ihnen nach der Platonischen Lehre zukommt. Die Platonische Ansicht, als hätten die Ideen oder das Seiende nur Existenz außer und über den Dingen, und als seien diese letzteren nur Nachahmungen von jenen, verwarf er gänzlich. Das Ideelle oder Reale in höchster Instanz, was er Eidos oder Form nannte, setzte er vielmehr in die Dinge hinein, und mit der Materie geeinigt, so daß die Dinge Produkte oder Ganze sind, zusammengesetzt aus Hyle und Eidos oder Materie und Form.

Dabei nannte Aristoteles beide Faktoren seiende, aber er nahm Sein nicht mehr in der metaphysischen Strenge der Eleaten und Platos, sondern in der schwankenderen unbestimmten Bedeutung des gemeinen unphilosophischen Sprachgebrauchs der Unselbständigkeit, und Veränderlichkeit nicht vom Sein ausschließt. Die Materie bezeichnete er nämlich als das der Möglichkeit nach, potentiell Seiende,

die Formen als das der Wirklichkeit nach, aktuell Seiende. Die eine wie die andere waren ihm Ursachen der sinnlichen Dinge, die Formen Ursachen der bestimmten Existenz und Individualität der Dinge, die Materie Ursache ihrer Veränderlichkeit, vermöge deren die Dinge entstehen und vergehen, ihre Eigenschaften, ihre Größe und ihren Ort wechseln. Die Materie ist als das Prinzip, welches dem Werden und der Veränderung der Dinge zu Grunde liegt (ὑποκείμενον), an sich unbestimmbar und unerkennbar: sie ist weder ein bestimmtes Ding noch eine Beschaffenheit, noch eine Größe, sondern nur das zu dem Genannten und seinem Gegenteil dem Vermögen nach Befähigte; sie ist nur die mögliche Körperlichkeit mit allen möglichen damit zusammenhängenden Prädikaten, ein Inbegriff von Vermögen, die erst noch auf die Kräfte warten, durch welche sie in Wirklichkeiten übergeführt werden. Dieses allem Veränderlichen zu Grunde liegende reale Mögliche, das nach dem Angeführten nicht etwas sinnlich Wahrnehmbares ist, nannte Aristoteles die erste Materie im Unterschied von dem einem bestimmten Dinge zukommenden sinnlich wahrnehmbaren Stoffe, der wie das Metall und das Holz im Verhältnis zur Statue und zum Stuhle eine abgeleitete, sekundäre Materie ist. Nach dem aufgestellten Begriffe liegt es nämlich in der Natur der ersten Materie, daß sie als das Prinzip der Wandelbarkeit von selbst schon, auch noch ohne auf sie einwirkende formbildende Prinzipien, in die Reihen ihrer Möglichkeit übergeht und fortschreitet.

Aristoteles sah nun als die allgemeinsten Gegensätze dieser Möglichkeiten das Heiße und das Kalte, das Nasse und Trockne an, und indem er daraus die bei Empedokles angeführten Kombinationen bildete, sah er darin die Prinzipien und Ursachen der Empedokleischen Elemente, die er demnach schon als Erzeugnisse des allgemeinen noch formlosen Elementarprozesses der ersten Materie, als zweite Stufe der Materialität oder Körperlichkeit an-

sehen mußte. Diesen Elementen schrieb er eigene natürliche Bewegungen zu: das Feuer bewegt sich nach oben, die Erde nach unten, die Luft gleichfalls nach oben, aber weniger als das Feuer, und das Wasser gleichfalls nach unten, aber weniger als die Erde. Nach Analogie kam dann Aristoteles noch darauf, auch für die andere Hauptbewegung, nämlich für die im Kreise, ein materielles Substrat zu setzen. Er nannte dasselbe den Äther, und ließ aus diesem fünften Elemente (quinta essentia), dem jede Veränderung außer der stetigen Kreisbewegung abgeht, den Himmel und die Fixsterne, wie sie materiell sind, bestehen.

So entsteht durch den Elementarprozeß alle stoffliche Masse, die aber immer noch unbestimmt und ohne geschlossene Gestaltung ist, mit einem Worte alles Unorganische. Das Belebte, die Pflanzen und Tiere entstehen erst durch Hinzutreten der Formen zu der abgeleiteten und vorbereiteten Materie: die Formen sind die gestaltenden, belebenden, beseelenden Kräfte des Materiellen. Über den Raum selbst und dessen Stetigkeit hat Aristoteles zwar Untersuchungen angestellt, die als die ersten in ihrer Art sehr beachtenswert sind. Allein er dachte den Raum nur als die Umgrenzung, als die Hülle des Körpers, von dem man sagt, er sei im Raume, nicht als den Zwischenraum zwischen seinen Grenzen. Indem daher nach seiner Ansicht immer nur das Umgrenzende die Räumlichkeit des Umgrenzten bestimmt, gewann auch bei Aristoteles der Begriff der Materie noch nicht die charakteristische Ausbildung, wonach sie als etwas durch den Raum sich Erstreckendes, als solide, den Raum ausfüllende Masse gedacht wird. Die nämliche Bestimmung erscheint auch bei Aristoteles noch als etwas Nebensächliches. Er ließ sich nicht bloß von der Tatsache der Veränderung treiben, sondern er verwendet auch ihren Begriff nur unter einer leichten Verhüllung zur Bestimmung des Realen, wozu er die Hyle unbedenklich mit rechnet, da er an diesen Begriff

von Plato her gewöhnt war. Allerdings nennt er, wie schon bemerkt, die Materie und die Formen Seiende.

Ist aber die Materie nur das der Möglichkeit nach Seiende, so ist sie, genau gedacht, insoweit eben kein Seiendes, als sie noch ein Unfertiges ist. Sie ist aber durch und durch ein Unfertiges, ein bloß Mögliches; ihr ganzes Wesen besteht in Werden und Umwandlung: und das ist der Begriff, der sie charakterisiert. Die Formen, die Aristoteles als die höchste Stufe des Realen ansieht, bezeichnet er selbst schon offener als das der Wirklichkeit, der Energie nach Seiende, d. i. als Wirkendes, Tätiges, Veränderndes.

So hat Aristoteles durch Verbindung des Begriffspaares Möglichkeit und Wirklichkeit mit dem Sein, diesen letzteren Begriff soweit abgestumpft und umgeändert, daß er für ein schärferes Denken fast ganz im Werden aufgeht. Gleichwohl ist seine Fassung der angegebenen Begriffe für lange Zeit die maßgebende, und teilweise bis auf den heutigen Tag die Grundlage weiterer Umbildungen geblieben. Namentlich beherrschte seine Vorstellungsweise das Mittelalter, und gab der Scholastik Veranlassung zu den Streitigkeiten, ob die Entstehung der Dinge als eine Bestimmung der Materie durch die Form (contractio materiae per formam) oder als eine Entwicklung der Form aus der Materie, in welcher sie der Möglichkeit nach schon liege (eductio formae ex materia) anzusehen sei, und überhaupt zu den Fragen und Meinungen über das sogenannte Prinzip der Individuation. Die Lehre von den vier Elementen erhielt sich bis ins 16. Jahrhundert nach Chr., wo die ersten Versuche auftauchen, die chemischen Elemente im Sinne der Neueren zu bestimmen. Auf den Aristotelischen Begriff der Materie und die Empedokleisch-Aristotelische Lehre, daß jedes Element zwei Gegensätze in sich vereinige, konnte sich sehr wohl die Meinung stützen, als könne ein Element in das andere übergehen, und die Hoffnung, die Metalle ineinander verwandeln zu können.

Als mit dem Verfall der Scholastik auch die Philosophie restauriert wurde, wurde die Atomistik in England durch Hobbes, in Frankreich durch Gassendi wieder reproduziert, von letzterem aber vielfach vermischt mit Aristotelischen Begriffen über die verschiedenen Arten der Ursachen und spiritualistisch-christlichen Lehren über Gott als Geist und Weltschöpfer und über immaterielle vernünftige Seelen. Wohl mehr als durch diese Denker wurde das neue Emporkommen der Atomistik gefördert durch die Lehre des Cartesius, obschon er sich prinzipiell gegen die Existenz von Atomen erklärte. Außer Gott dem ungewordenen Wesen nahm er zwei entgegengesetzte Klassen von erschaffenen Wesen an, die ausgedehnte Substanz oder die Materie und die unausgedehnte Substanz oder die Seelen, die Geister. Die Natur des Materiellen besteht nach ihm nicht in der Härte, in der Schwere, in der Farbe oder sonst in einer sinnlichen Eigenschaft, sondern lediglich in der Ausdehnung nach Länge, Breite und Tiefe, so daß der Raum von der Materie nicht in der Tat, sondern nur für unsere Auffassung verschieden sein soll. Daraus zog er dann die Folgerung, daß es keinen leeren Raum gibt, sondern daß die eine unendlich ausgedehnte Materie überall im Universum eine und dieselbe gleichartige ist, daß es aber auch keine Atome gibt, sondern jedes Ausgedehnte immer noch weiter teilbar ist. So behauptet er zwar die unendliche Teilbarkeit der Materie, sagt aber, sie sei für den endlichen menschlichen Verstand unbegreiflich, und spricht in seiner Kosmologie und Physik immer nur von größeren oder kleineren Massenteilchen.

Außer der Teilbarbeit kommt der Materie noch Beweglichkeit in ihren Teilen zu. Aber die Bewegung selbst ist keine Tätigkeit der Materie, sondern ein Modus, der ebenso wie die Ruhe der Materie von Gott anerschaffen ist und erhalten wird. Verschiedene Körper können sich nicht einmal Bewegung mitteilen, d. h. es bewegt kein Körper den anderen, und wirkt überhaupt

kein Körper auf den anderen, sondern alle bewegende Kraft ist Gottes, der bald hier, bald dort wirkt. Indem nun Descartes aus teilbarer Materie, Bewegung und Ruhe die Körperwelt im Großen und Kleinen zu erklären suchte, verwarf er die Erklärung aus Zweckursachen gänzlich und huldigte vollständig dem Mechanismus, der allein eine von Bewegungsursachen abhängige Zusammensetzung und Lage von mehr oder minder zusammengesetzten Körperchen kennt.

Leibniz wollte nun zwar in der Erforschung der Körperwelt den Mechanismus nicht aufgegeben wissen, aber einerseits konnte er der Gleichstellung von Materie und bloßer Ausdehnung nicht zustimmen, andrerseits suchte er tiefere Gründe für den Mechanismus und die Gesetze der Bewegung. Ausdehnung sei nur Wiederholung oder kontinuierliche Vervielfältigung und Koexistenz von Teilen. Sie setzt den Begriff eines Etwas, welches wiederholt oder ausgedehnt ist, voraus, also eine Substanz oder vielmehr eine Vielheit von Substanzen. Denn jedes ausgedehnte Ding kann als ein zusammengesetztes nur gedacht werden, wenn man den Gedanken des Einfachen voraussetzt. Auch besitzt jeder materielle Körper außer der Ausdehnung noch Widerstand, Undurchdringlichkeit, d. h. er zeigt Tätigkeit und Leiden. Es müssen also Prinzipe der Tätigkeit angenommen werden, wirkende Substanzen im Ausgedehnten. So kam Leibniz auf seine Monaden, worunter absolut einfache, unausgedehnte Wesen, reale Einheiten verstanden werden, die einerseits Bedingungen des Zusammengesetzten oder Materiellen sind, andrerseits Quellpunkte oder Träger der mechanischen und physischen Tätigkeiten. Dabei nahm er an, daß Sein und Wirken oder wenigstens das Streben danach identisch sind; was nicht tätig, das ist auch nicht. Jede Monade ist der Herd nachhaltiger Tätigkeiten.

Obgleich hiernach die Monaden keine mathematischen oder bloß formalen Punkte sind, sondern reale, so dachte

Leibniz die materiellen Körper doch nicht als Komplexionen, als Zusammensetzungen aus Monaden. Die Körper bestehen nach ihm nicht aus Monaden als ihren einfachen Elementen: sie gehen bloß in das Zusammengesetzte ein, das Materielle ist in unendlich viele Teile nicht bloß teilbar, sondern wirklich geteilt. Auch setzen die Monaden als tätige Kräfte ein leidendes Substrat ihrer Tätigkeit voraus. Wie nun Leibniz seine Monadenlehre nur für eine Verbesserung und Erneuerung der aristotelisch scholastischen Lehre von der substantiellen Form ausgab, so verband er damit noch die aristotelische Lehre von der ersten Materie, als dem an sich untätigen leidenden Substrat der monadischen Tätigkeit, die durch die Materie beschränkt wird. So ist, abgesehen von Gott, der durch keine Materie beschränkte reine Tätigkeit (actus purus) ist, keine Monade ohne Materie, und die materiellen Dinge sind Resultate aus vielen Monaden mit erster Materie, also zwar an sich nicht das wahrhaft Reale, jedenfalls aber wohlbegründete und geordnete Phänomene. Daß dies die wahre Lehre Leibnizens ist, dafür spricht auch noch dies, daß er ganz aristotelisch nur dem Belebten und Beseelten eine herrschende und einigende Zentralmonade zuschreibt, alles Unbelebte ohne eine solche nur als Aggregat denkt. Die durch eine beherrschende Monade beseelten Pflanzen und Tierleiber sind Organismen, die ins unendliche wieder aus kleineren Organismen bestehen; den Organismus als Ausgedehntes aber stellte ich Leibniz immer wieder als einen feineren und feineren Mechanismus vor.

Schließlich muß jedoch bemerkt werden, daß man bis auf die neueste Zeit allgemein angenommen hat, Leibniz kenne nur Monaden.[1] Darum suchte man denn bei Leibniz vergebens nach einer bestimmten Antwort auf die Frage, wie er aus seinen raumlosen Monaden das

[1] Vergl. dazu Thilo, Über den Begriff der Materie bei Leibniz. In Ztschr. f. exakte Phil. XVII. 34.

räumlich Ausgedehnte konstruiert habe. Allerdings finden sich darüber bei ihm manche verschiedene Angaben, die nur noch fragmentarischer und unvereinbarer erscheinen, wenn man die aristotelische Lehre von der Materie nicht als im wesentlichen von Leibniz acceptiert voraussetzt. Indessen darf man auch so vermuten, daß Leibniz mit seinem Nachdenken über die Materie nicht zu einem ihm selbst, geschweige denn anderen genügenden Abschlusse gekommen ist.

Um so leichter mußte es Kant werden, von seinem kritischen, halb idealistischen Standpunkte aus die Materie nur als Erscheinung zu betrachten und lediglich die Kräfte in Untersuchung zu ziehen, die als Bedingungen dieser Erscheinung anzunehmen seien. Die Materie, lehrt er, erfüllt den Raum nicht durch ihre bloße Existenz, sondern durch repulsive Kräfte aller ihrer Teile; sie ist ins Unendliche teilbar, und zwar in Teile, deren jeder wiederum Materie ist. Aber die Materie würde durch ihre repulsive Kraft, welche den Grund der Undurchdringlichkeit enthält, allein, und wenn ihr nicht eine andere bewegende Kraft entgegen wirkte, sich ins Unendliche zerstreuen. Es erfordert daher alle Materie zu ihrer Existenz, zweitens eine zusammendrückende Kraft, Attraktionskraft, die ebenso ursprünglich und eine zu ihrem Wesen gehörige Grundkraft ist, wie die repulsive. Auch die anziehende Kraft, allein vorausgesetzt, würde alle Teile der Materie in einen mathematischen Punkt zusammenziehen, der Raum würde leer, mithin ohne alle Materie sein.

So zeigte Kant, daß nur die zwei ursprünglichen bewegenden Kräfte der Abstoßung und Anziehung im Konflikt miteinander einen bestimmten Grad der Erfüllung des Raumes, mithin Materie möglich machen. Die aller Materie wesentliche Anziehung ist eine unmittelbare Wirkung derselben auf andere durch den leeren Raum, und erstreckt sich von jedem Teile derselben auf jeden anderen unmittelbar ins Unendliche.

Die Wirkung von der allgemeinen Anziehung, die alle Materie auf alle in allen Entfernungen unmittelbar ausübt, heißt die Gravitation; die Bestrebung in der Richtung der größeren Gravitation sich zu bewegen, ist die Schwere. Die Wirkung von der durchgängigen repulsiven Kraft der Teile jeder gegebenen Materie heißt ihre ursprüngliche Elastizität. Diese also und die Schwere machen die einzigen a priori einzusehenden allgemeinen Charaktere der Materie, jene innerlich, diese in äußeren Verhältnissen, aus; denn auf den Gründen beider beruht die Möglichkeit der Materie an sich. Zusammenhang, wenn er als die wechselseitige Anziehung der Materie, die lediglich auf die Bedingung der Berührung eingeschränkt ist, erklärt wird, gehört nicht zur Möglichkeit der Materie überhaupt, und kann daher a priori als damit verbunden nicht erklärt werden. Diese Eigenschaft würde also nicht metaphysisch, sondern physisch sein.

Diese Lehre, daß alles Reale der Gegenstände äußerer Sinne als bewegende Kraft angesehen werden müsse, bezeichnet Kant als Dynamik, dynamische Naturphilosophie, ohne jedoch unter diesen ursprünglichen Kräften der Attraktion und Repulsion das Reale oder Seiende im strengen Sinne verstehen zu wollen. Vielmehr ließ er dies, wie in seiner ganzen Lehre, so auch in der von der Materie ganz im Dunkel liegen, weil nach seiner philosophischen Ansicht überhaupt überall nur Erscheinungen von uns zu erkennen sind, gemäß und vermittelst der Begriffe, die unser Verstand ursprünglich besitzt. Nach den Verstandesbegriffen der Kausalität und Wechselwirkung reduziert er nun die Erscheinungen des Materiellen zunächst auf die beiden Kräfte der Attraktion und Repulsion als ihre nächsten Ursachen, aber als etwas selbständig Bestehendes dürfen diese Kräfte in Kants Sinne doch nicht angesehen werden. Kant hat nur die wirklichen Träger der Kräfte, die Leibnizschen Monaden, als etwas seiner Meinung nach Unerklärbares beiseite gelassen.

Der bedächtige Kant und sein halber Idealismus wurden sehr rasch überboten durch den stürmischen Fichte und den phantasiereichen Schelling. Fichte erklärte das Ich für das einzige Reale, weil er die notwendigen Handlungsweisen glaubte nachweisen zu können, durch welche das Ich dazu komme, sich selbst den Schein einer objektiven, materiellen Welt einzubilden. Er faßte nämlich das Ich als unbeschränkte Tätigkeit, als absolutes Tun auf, das eben darum sich selber setze, aber um zum Bewußtsein seiner selbst zu kommen, sich zugleich als Anstoß und als Schranke seiner Tätigkeit das Nichtich, d. h. die Welt der Objekte, die Natur gegenüberstellen müsse. Eine derartige idealistische Ansicht, die, um auch nicht die geringste Erinnerung an das Seiende und Beharrende übrig zu lassen, das Ich nicht als Träger der Tätigkeit, nicht als Tätiges, sondern nur als abstraktes Tun zu denken erlaubt und damit den Begriff des absoluten Werdens obenan stellt, konnte um so weniger der Naturforschung eine theoretische Unterlage bieten, als Fichte sich vorzugsweise im geistigen Gebiete bewegte, und über jenen abstraktesten Begriff der Natur und des Materiellen kaum hinauskaum.

Darum machte auch Schelling die Naturphilosophie eine Zeit lang zu seiner Spezialität, ohne jedoch den Idealismus aufzugeben. Er stellte nur allgemeiner eine Identität des Subjektiven und Objektiven, des Idealen und Realen, des Denkens und Seins, des Geistes und der Natur an die Spitze der Philosophie, und setzte der Ich- oder Geistesphilosophie die Naturphilosophie als die andere notwendig gleichberechtigte Seite der ganzen Philosophie entgegen. Die materielle Natur wird nur als relative Identität des Realen und Idealen angesehen, so, daß das reale Prinzip darin vorherrscht, und die Naturphilosophie hat die Aufgabe, das ideale Prinzip in dem realen überall aufzuzeigen und aus dem realen allmählich zu entwickeln, da jenem im Grunde doch eine höhere Dignität beigelegt wird.

Unter Anlehnung an Kant gab Schelling eine Konstruktion der Materie, die von der Einsicht in Kants Irrtum ausging. Läßt man nämlich wie aufgegeben wird, Attraktiv- und Repulsivkraft als konträr entgegengesetzte aufeinander wirken, so sind sie der Quantität nach entweder gleich oder ungleich. Im ersten Falle wird das ganze Quantum der Repulsivkraft durch die gleich starke Attraktionskraft vollständig gehemmt, und es geschieht nichts. Im zweiten Falle, wenn die Repulsivkraft die stärkere ist, wird das der Attraktivkraft entsprechende Quantum derselben gehemmt, und der Überschuß verliert sich im Unendlichen; ist dagegen die Attraktivkraft überwiegend, so ereignet sich das Umgekehrte; beidemal geschieht wieder nichts. Das erkannte Schelling; darum nahm er die Schwerkraft als dritte synthetische Kraft hinzu, welche die unverträglichen zusammenhalten, und in der sich die beiden entgegengesetzten so durchdringen sollen, daß das ganze Produkt in jedem Punkte Attraktiv- und Repulsivkraft zugleich ist. Dadurch soll die Konstruktion der Materie erst vollendet werden. In der Tat aber wird nur noch mehr Widersprechendes hinzugebracht, das durch die weiteren Spezialisierungen und die Analogien mit dem Magnetismus, der Elektrizität und dem Chemismus nicht gelöst, sondern mit Phantasien überwuchert wird.

Hegel wollte nur methodisch den absoluten Idealismus durchführen: das Denken, der Begriff, die Idee oder vielmehr der Prozeß, das immanente Werden des Begriffs ist das allein Wirkliche und Wahre, das im ewigen Laufe seiner Entwicklung sich aus sich entläßt als das andere seiner selbst, d. h. als Natur oder Materie, nur um sich aus diesem Anderssein wieder in sich selbst zurückzunehmen zum Geiste. Diese dialektische Denkbewegung ist keine andere als die des Fichteschen Ich, welches sich, das Nichtich und die Identität von Subjekt und Objekt setzt. Durch keines dieser idealistischen Systeme ist das Problem der materiellen Existenz seiner Lösung

näher gebracht. Da sie Einheit des Realen lehren, und dieses als absolutes Werden oder Tun fassen, und in keiner Weise durch den Begriff des Seins denken, sind sie es auch nicht im stande.

Im Kampfe wider die idealistischen Systeme seiner Zeit hat Herbart eine realistische Lehre aufgestellt, die eine unbestimmte Vielheit des Realen behauptet, und dieses durch den strengen Begriff des Seienden gedacht wissen will. Jedes wahrhaft Seiende ist ein unaufhebliches, unabänderliches, unausgedehntes, einfaches Wesen. Es ist erlaubt, die Qualitäten der einfachen Wesen (Elemente) als gleich, als rein verschieden, als konträr entgegengesetzt anzunehmen, wie es zur Erklärung der gegebenen Erscheinungen, die aus ihnen resultieren, nötig ist. Im übrigen sind die einfachen Wesen ihrer Qualität nach unerkennbar. Sind Wesen von teilweise entgegengesetzter Qualität zusammen, so kann dieser wechselseitige Gegensatz nicht ohne Folgen sein, sondern jedes Wesen erhält sich selbst in seiner eigentümlichen Qualität, d. h. es wird in einen inneren Zustand des Widerstandes, der Tätigkeit gesetzt, welche unter gewissen Umständen ein unvollkommenes Zusammen oder eine partiale Durchdringung der Elemente zur Folge hat. Diesen Begriff des unvollkommenen Zusammen benutzt Herbart, um von da aus zur Bildung eines Moleküls fortzuschreiten und überhaupt alle die Bedingungen zu entwickeln, aus denen sich die Erscheinung des Materiellen für ein wahrnehmendes und vorstellendes Subjekt als Folge ergibt. Tätigkeiten und Kräfte sind nach dieser Lehre das Sekundäre, welches sich erst unter Umständen in den Wesen (durch das Zusammen derselben) erzeugt, sie selbst aber in ihrer Qualität nicht verändert. Irren wir nicht, so sind hier zur Anknüpfung für die Naturforschung brauchbare und haltbare Gedanken geboten.

In neuerer Zeit hat Fechner[1]), der gleichfalls ein-

---

[1]) Über physikalische und philosophische Atomenlehre. Leipzig 1855. Vergl. W. Drobisch in Zeitschrift für Philosophie und philos.

fache Wesen als Grundelemente der Materie anerkennt, gegen die Lehre Herbarts verschiedene Einwendungen erhoben, die jedoch teils auf Mißverständnissen beruhen, teils darin ihren Grund haben, daß Fechner seinen eigentlichen atomistischen Prinzipien nicht immer in konsequenter Weise Rechnung trägt. Manche seiner Einwendungen gelten sogar Ansichten, die der Lehre Herbarts geradezu widersprechen oder doch zu ihr in keiner notwendigen Beziehung stehen. Die einfachen Wesen sind bei Herbart nicht, wie Fechner fälschlich berichtet, etwas (sogenannte Schemens) hinter dem Gegebenen, sondern die letzten Elemente desselben, durch deren Tätigkeiten alle Erscheinungen der Sinnenwelt bedingt sind, so daß diese außer den Elementen, abgetrennt von denselben, nicht gedacht werden können.

II. Das Wesen der Materie vom Standpunkte der Physik

Von C. S. Cornelius.

Es ist Tatsache, daß wir die Körperwelt zunächst auf dem Wege sinnlicher Wahrnehmung kennen lernen. Jeder Körper erscheint uns als eine Komplexion sinnlicher Merkmale, die aus gewissen Wirkungen desselben auf unsere Sinnesorgane resultieren. Die Kenntnis dieser Merkmale, welche mancherlei qualitative und quantitative Unterschiede verraten, erweitert sich durch vergleichende Beobachtungen und Versuche, und in demselben Maße erweitert und verfeinert sich auch unsere Kenntnis der verschiedenen Körper, von denen jeder durch eine bestimmte Gruppe von Merkmalen charakterisiert ist, die ihn leicht von anderen unterscheiden läßt.

Wenn aus einer solchen Gruppe einzelne Merkmale verschwunden und statt deren andere in derselben auf-

---

Kritik von Fichte usw. Neue Folge Bd. XXVIII. Heft 1 (Halle 1856) S. 52 ff. Über die Fechnersche Atomenlehre findet sich eine ausführliche Beurteilung von C. S. Cornelius in Ztschr. f. exakte Ph. V. 398.

getreten sind, so hat der betreffende Körper eine Veränderung erfahren. Diese Veränderung ist nun meist, wie Beobachtungen und Versuche mit Bestimmtheit lehren, eine Folge davon, daß der veränderte Körper mit einem oder mit mehreren anderen Körpern auf gewisse Weise zusammengetroffen ist. Die Chemie bezeugt durch unzählige Tatsachen, daß, wenn ein Körper oder Stoff eines seiner Merkmale mit einem neuen vertauscht, dies die Folge seines Zusammentreffens mit einem anderen Stoffe ist, oder die Folge davon, daß der Körper aus seiner bisherigen Gemeinschaft mit gewissen Stoffen heraus- und in eine neue Gemeinschaft mit anderen Stoffen eintritt. So können zwei (oder auch mehrere) Stoffe, die entgegengesetzte Eigenschaften zeigen, wie z. B. Sauer- und Wasserstoff, wenn sie unter gehörigen Umständen zusammentreffen, einen neuen Körper bilden, dessen Eigenschaften sehr merklich verschieden von denen der Bestandteile sind. Dies zeigt mit Evidenz jede chemische Verbindung, die überhaupt eine Vereinigung ungleichartiger Stoffe zu einem gleichartigen Ganzen ist.

Die Veränderung, welche hier der eine Stoff erfährt, hat ihre Ursache in dem Zusammensein mit dem anderen, und so umgekehrt. In dem Augenblicke, wo diese Veränderung stattfindet, oder eine bestimmte Gemeinschaft der verschiedenartigen Stoffe sich herstellt, geht zwischen den letzteren etwas vor, das sich durch gewisse, meist vorübergehende Erscheinungen, wie Wärme und wohl auch Licht, bemerklich macht. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, daß zwischen den Bestandteilen dieser Stoffe auch dann noch etwas vorgeht, nachdem die Verbindung derselben zu einem neuen Ganzen bereits geschehen ist. Und dieser Vorgang, welcher dasselbe sein wird mit dem, was man durch das Wort »Wechselwirkung« bezeichnet, ist es, wodurch die Gemeinschaft der Stoffe untereinander und die Existenz des aus ihnen bestehenden Körpers so lange erhalten wird, bis sich

neue chemische Einwirkungen von außen in überwiegender Stärke geltend machen. Die Erfahrung lehrt aber, daß die ungleichartigen Stoffe während ihrer Gemeinschaft miteinander ihre eigentümliche Qualität keineswegs einbüßen, sondern daß sie vielmehr mit allen ihren früheren Eigenschaften wieder unversehrt daraus hervorgehen. Doch ist es allerdings möglich, daß ein Stoff durch seine Verbindung mit anderen in gewisse innere Zustände gerät und dadurch, ohne wesentliche Veränderung seiner ursprünglichen Qualität, Eigenschaften gewinnt, die ihm vorher nicht zukamen. Es gehören hierher diejenigen Modifikationen der chemischen Grundstoffe, welche man unter dem Ausdrucke Allotropie (von ἄλλος, anders, und τροπή, Wendung) zusammenfaßt.

Die chemischen Vorgänge oder Prozesse sind also, wenn man sie lediglich von ihrer empirischen Seite auffaßt, dadurch ausgezeichnet, daß die Gruppen sinnlicher Merkmale, welche bestimmte Körper oder Stoffe charakterisieren, einen Wechsel darbieten, der seine Ursache in der Verbindung und Trennung dieser Stoffe hat. Von denselben zu unterscheiden sind die mechanischen und zum großen Teil auch die physikalischen Vorgänge, bei denen außer der Veränderung der Form, die häufig eine nur vorübergehende ist, keine andere, namentlich keine sogenannte qualitative Veränderung vorkommt. Keines der sinnlichen Merkmale, durch welche zusammengenommen wir den Körper erkennen, geht hier verloren. Die Erscheinung, welche wir wahrnehmen, resultiert aus gewissen Bewegungszuständen, in welche entweder der ganze Körper oder auch nur die einzelnen Teilchen desselben geraten, so daß in diesem letzteren Falle der Körper selbst keine merkliche Ortsveränderung erfährt. So werden die Erscheinungen des Schalles durch eine schwingende Bewegung bewirkt, welche die materiellen Teilchen um ihre Gleichgewichtslage vollführen. Solche Erscheinungen dauern so lange als die sie bedingende

Bewegung der Teilchen; sie beginnen und verschwinden mit derselben.

Von welcher Art aber auch die Veränderung sein mag, welche ein Körper erfährt, immer erscheint er uns als ein Ding, welches den Raum erfüllt und in ihm ausgedehnt ist. Das den Raum Füllende und insofern in ihm Ausgedehnte nennt man überhaupt Materie; die letztere aber als bloße träge Masse gedacht, die nur durch etwas anderes, außer ihr Befindliche zu irgend einer Tätigkeit erregt werden könne, wird Stoff genannt. Die Materie ist nun freilich mehr als bloßer träger Stoff. Jedes materielle Teilchen, das man in einem und demselben Körper unterscheiden kann, sucht die Raumstelle, die es im Verhältnis zu den übrigen Teilchen einnimmt, zu behaupten. Wird es durch irgend eine Ursache aus seiner Gewichtslage verrückt, so verhalten sich dabei die übrigen Teilchen nicht gleichgültig, sondern es erfahren auch diese eine mehr oder weniger beträchtliche Ortsveränderung. Zwischen den verschiedenen Teilchen eines und desselben Körpers besteht also ein gewisser Zusammenhang, vermöge dessen sie ihre gegenseitigen räumlichen Stellungsverhältnisse aufrecht zu erhalten suchen. Und dies ist dasjenige, was man die Kohäsion eines Körpers nennt, womit man eben sagen will, daß die gleichartigen Teilchen eines und desselben Körpers nicht gleichgültig nebeneinander liegen, sondern daß sie einen wechselseitigen Einfluß aufeinander ausüben. Diesen Einfluß, welcher die Teilchen nötigt, in einer bestimmten gegenseitigen Lage zu verharren, erfährt man deutlich an dem Widerstande, den ein starrer Körper dann leistet, wenn man ihn durch Ziehen zu zerreißen sucht. Der Körper erfährt dann in der Richtung des Zuges eine Verlängerung, seine Teilchen rücken weiter auseinander, bis an irgend einer Stelle die wirkliche Trennung erfolgt. Überschreitet aber die ziehende Gewalt eine gewisse Grenze nicht, so kehren die Teilchen, nach Wegfall dieser äußeren Gewalt, wieder in ihre

frühere Gleichgewichtslage zurück. Wird dagegen ein Körper einem äußeren Druck unterworfen, so rücken die Teilchen in der Richtung des letzteren einander näher; der Körper verkürzt sich. Aber auch dies geschieht nur mit Überwindung eines bestimmten Widerstandes von seiten der Körperteilchen, welche sich wieder soweit voneinander zu entfernen streben, als zur Rückkehr in ihre normale Position nötig ist. Die Teilchen der starren Materie haben also sowohl bei der Ausdehnung als auch bei der Zusammendrückung derselben das Bestreben, in ihre gewöhnliche Gleichgewichtslage mit einer gewissen Gewalt zurückzukehren; und hierin besteht das, was man die Elastizität der Materie nennt, während man unter Kohäsion nur im allgemeinen die Kraft versteht, womit die Teilchen eines und desselben Körpers zusammenhängen.

Wenn demnach die Materie ausgedehnt wird, so werden ihre Teilchen, indem sie widerstreben, über die gewöhnliche Gleichgewichtslage hinaus voneinander entfernt; sie suchen sich der letzteren wieder zu nähern, und dies scheint die Folge einer wechselseitigen Anziehung zu sein. Bei der Kompression werden umgekehrt die Teilchen der Materie über ihre Gleichgewichtslage hinaus einander genähert; sie streben wieder auseinander, und dies scheint die Folge einer gegenseitigen Abstoßung zu sein. So können Anziehung und Abstoßung leicht als Grundkräfte der Materie erscheinen, welche bei der Konstitution der verschiedenen Körper in ein gewisses Gleichgewichtsverhältnis treten, das aber infolge äußerer Einwirkungen bald zu Gunsten der einen, bald zu Gunsten der anderen Kraft abgeändert werden kann, so daß z. B. bei dem gasförmigen Aggregatzustande eines Körpers lediglich die abstoßende Kraft vorwaltet. Der Begriff der Materie erscheint hiernach als zusammengesetzt aus den Begriffen von Stoff und Kraft, so jedoch, daß die letzteren nur in der Abstraktion voneinander getrennt werden können. In dem erfahrungs-

mäßig, auf Grund bestimmter Tatsachen, erzeugten Begriffe der Materie sind beide unzertrennlich miteinander verbunden, so daß der eine ohne den anderen gar nicht gedacht werden kann.

Unter dem Worte Trägheit versteht man in der Mechanik die Tatsache, daß ein Körper nicht von selbst aus dem Zustande der Ruhe in den der Bewegung, und nicht von selbst aus Bewegung zur Ruhe übergehen kann. Wenn aber ein Körper aus dem einen Zustande in den anderen übergeht, so verhält er sich dabei keineswegs ganz passiv, sondern er übt dabei eine bestimmte Wirksamkeit aus. Trifft z. B. ein ruhender Körper mit einem bewegten zusammen, so überträgt sich die Geschwindigkeit des letzteren auf den ersteren, welcher eine Geschwindigkeit annimmt, die im umgekehrten Verhältnis zu seiner Masse steht. Beide Körper machen sich im Moment ihres Zusammentreffens den Raum streitig, indem zunächst der bewegte in den Raum des ruhenden einzudringen sucht; dieser wirkt aber mit einer gewissen Kraft zurück, bis beide eine gemeinschaftliche Geschwindigkeit erlangt haben. Niemals verhält sich ein Körper, der eine bestimmte Veränderung erfährt, sei diese welche sie wolle, lediglich leidend. Der Unterschied zwischen Aktivität und Passivität ist hier völlig illusorisch, und kann nur eine gewisse relative Bedeutung haben. Man kann einen Körper, auf den man gerade die Aufmerksamkeit richtet, als leidend betrachten, wenn er durch das Zusammenkommen mit einem anderen Körper eine Veränderung erfährt, und zwar um dessentwillen als leidend, weil er sich diese Veränderung muß gefallen lassen. Der andere Körper, dem man die Ursache dieser Veränderung mit Recht zuschreibt, erscheint dann als tätig, obwohl er ebenfalls der Einwirkung jenes Körpers ausgesetzt und insofern leidend ist. Kurz, beide Körper sind aktiv und passiv zugleich. Und dies gilt allgemein, da man es bei allen mechanischen, physikalischen und namentlich auch bei allen chemischen Pro-

zessen deutlich genug wahrnehmen kann. So erleidet z. B. der Wasserstoff eine bestimmte Veränderung, wenn er auf gewisse Weise mit dem Sauerstoff zusammentrifft, aber ebenso erscheint auch dieser durch jenen verändert; beide bilden in ihrem Zusammensein und der dadurch begründeten Wechselwirkung einen neuen Körper, das Wasser, dessen Eigenschaften, verschieden von denen der beiden Bestandteile, sowohl durch die Tätigkeit des Sauerstoffs als auch durch die des Wasserstoffs bedingt sind.

Die Materie ist teilbar, und es fehlt nicht an Beispielen, welche zeigen, daß die Teilbarkeit der Materie weit über die Grenzen sinnlicher Wahrnehmung hinausgeht. Nimmt man nun an, wie dies von der sogenannten dynamischen Ansicht geschieht, daß die Materie den Raum kontinuierlich erfülle, so birgt jeder endliche Körper eine unendliche Fülle von Teilen in sich. Die Teilbarkeit hat dann keine Grenzen, bei dem physischen Körper so wenig als bei dem geometrischen, der als ein begrenzter Teil des kontinuierlichen Raumes gedacht wird. Wiewohl nun der Augenschein leicht zu der Meinung verleiten kann, daß die Materie den Raum kontinuierlich erfülle, so lehrt doch die genauere Beobachtung und das Experiment, daß dies nicht streng genommen werden dürfe, da jede Art von Materie in ihrem Innern eine Menge von Zwischenräumen verrät.

Überträgt man aber die geometrische Teilbarkeit, die sich auf ein vollkommenes Kontinuum bezieht, im strengen Sinne auf die Materie, auf das, was im Raume ist und diesen füllt, so beginnen wir, indem wir Materie denken, eine Teilung, die ins Unendliche fortgesetzt werden muß, weil jeder Teil noch als ein Ausgedehntes soll gedacht werden. Unsere Vorstellung von der Materie ist dann, wie Herbart bemerkt, jederzeit noch im Werden begriffen und wird niemals fertig, weil alle unendlich vielen Teile zusammengefaßt werden müssen, um das Ganze zu erhalten. Das unabhängige Dasein aller mate-

riellen Teilchen erreichen wir im Denken niemals, solange wir die Teilchen erst durch eine Teilung aus dem Ganzen (der Materie) hervorgehen lassen. Wir erreichen demnach auch niemals das, was an der Materie wahrhaft ist, denn wir kommen nie zu allen, nie zu den letzten Teilchen, eben weil die Teilung ohne Ende fortgesetzt oder die Unendlichkeit derselben übersprungen werden müßte. Der Gedanke der unendlichen Teilbarkeit der Materie ist ungereimt. Denn eine Unendlichkeit von Teilen annehmen, heißt soviel als nichts annehmen. Die Unendlichkeit läßt sich nicht erschöpfen. Man denke sich ein beliebiges Stück Materie und führe durch dasselbe einen bestimmten Schnitt; so liegt die Möglichkeit am Tage, daß man diesen nämlichen Schnitt auf unendlich vielfache Weise anders hindurchführen kann. Hiermit ist wirklich die ganze unendliche Teilung auf einmal vollzogen, und man hat die letzten Teilchen wenigstens im Denken erreicht. Aber was sind nun diese Teile? Jeder Teil muß, wie bei einer geometrischen Teilung, gleichartig sein dem als gleichartig gedachten Ganzen. Dieses letztere wurde aber nur insofern gleichartig gedacht, als dasselbe Materie darstellt, auf deren besondere Qualität hier nichts ankommt. Also ist jeder Teil wieder Materie und kann, weil er ausgedehnt ist, auch wieder geteilt werden. Hierdurch wird nun die vorige Voraussetzung der schon fertigen, unendlichen Teilung umgestoßen. Man beginnt auf dieselbe Weise von neuem zu teilen, und gerät damit in einen Zirkel, der keinen Ruhepunkt darbietet. Diese Betrachtung bietet hinreichende Veranlassung, jene falsche Anwendung der Geometrie auf die Materie zurückzuweisen und den Schluß zu ziehen: daß die Materie zuletzt nicht wieder aus Materie besteht, sondern daß ihre wahren Bestandteile schlechthin einfach sind.

Diesen Schluß würde man vielleicht schon längst in weiteren Kreisen gezogen haben, wenn nicht die Schwierigkeit, aus solchen unräumlichen Elementen die raum-

erfüllende Materie zu konstruieren, daran gehindert hätte. Die Schwierigkeit wird aber nur scheinbar durch eine willkürliche Fiktion gehoben, wenn man sich alle Körper aus kleinsten materiellen Teilchen zusammengesetzt denkt, die physisch unteilbar sein sollen, und deshalb Atome genannt werden. Diese Atome, so klein sie auch angenommen werden mögen, haben doch immer Ausdehnung, und wo Ausdehnung ist, da gibt es auch Teile, gleichviel ob sie sich gesondert darstellen lassen oder nicht. Man sieht, daß der obige Zirkel sich auch hier wieder einstellt, und daß man nur dadurch aus demselben herauskommt, wenn man die letzten Elemente der Materie einfach im strengsten Sinne annimmt. Diese Elemente wären dann die eigentlichen Atome, und es würde nun allerdings eine Aufgabe der höheren Physik sein, nachzuweisen, wie aus solchen Elementen die mit Raumbestimmungen behaftete Materie sich habe bilden können. Davon soll weiterhin noch die Rede sein.

Neben der mechanischen gibt es chemische Teilbarkeit der Materie, welche dann zutage tritt, wenn ein Körper, der als ein gleichartiges Ganze erscheint, in ungleichartige Bestandteile zerfällt. So kann man z. B. Zinnober in Schwefel und Quecksilber, Wasser in Sauer- und Wasserstoff, die Alkalien und Erden in Sauerstoff und gewisse metallische Stoffe zerlegen. Die Chemie nennt nun solche Stoffe, welche auf chemischem Wege nicht weiter zerlegt werden können, Grundstoffe oder wohl auch Elemente, behauptet jedoch keineswegs, daß diese Stoffe nicht weiter zusammengesetzt seien; denn die Möglichkeit einer Zusammengesetztheit derselben läßt sich nicht in Abrede stellen. Es ist also möglich, daß ein bestimmter Stoff, der Bestandteil eines zusammengesetzten Körpers ist, abermals aus wenigstens zwei ungleichartigen Stoffen bestehe. Wollten wir aber so ohne Ende fortfahren und immer von neuem annehmen, daß ein jeder der Bestandteile, aus welchen ein Körper zusammengesetzt ist, abermals aus zwei ungleichartigen

Stoffen bestehe, so würde die Ungereimtheit einer solchen Vorstellungsweise sofort in die Augen springen. Die chemische Teilbarkeit muß, wie die mechanische, wenn sie nicht zu Ungereimtheiten führen soll, irgendwo ihre Grenze haben. Zu einer wirklichen Grenzvorstellung gelangt man aber auch hier nur durch die Annahme, daß die letzten, wahren Bestandteile der Materie schlechthin einfach sind.

Indessen setzt die chemische Teilbarkeit der Materie der mechanischen eine gewisse Grenze. Zwei ungleichartige Stoffe können sich, wie wir wissen, zu einem gleichartigen Ganzen vereinigen, wie z. B. Schwefel und Quecksilber zu Zinnober, Wasser- und Sauerstoff zu Wasser, Salpetersäure und Kali zu Salpeter usw. Die mechanische Teilbarkeit eines so zusammengesetzten Körpers, welche bekanntlich immerfort Teilchen liefert, die dem Ganzen gleichartig erscheinen, ist beendigt, sobald man den gegebenen Körper in seine ungleichartigen Bestandteile zerlegt hat. Und es bleibt nun nichts anderes übrig als die unendliche mechanische Teilbarkeit auf diese Bestandteile zu übertragen. So oft aber die letzteren noch in einfachere Bestandteile zerlegt werden können, ebenso oft findet die mechanische Teilbarkeit des betreffenden Stoffes (in gleichartige Teilchen) ihre Grenze.

Der Gedanke einer unendlich mechanischen Teilbarkeit der Materie wird übrigens auch schon durch die Tatsache zurückgewiesen, daß die chemische Verbindung ungleichartiger Stoffe nach bestimmten quantitativen Verhältnissen von statten geht. Dies ist nicht einzusehen, wenn die Materie den Raum kontinuierlich erfüllt, so daß sie demgemäß, nämlich infolge der unendlichen Teilbarkeit, eine beliebige Verdichtung und Verdünnung zuläßt. Warum sollte dann nicht ein Stoff mit irgend einem anderen in allen Quantitätsverhältnissen in Wechselwirkung treten, und sich mit ihm zu einem neuen Körper verbinden können?

Die dynamische Ansicht, insofern sie eine kontinuierliche Raumerfüllung der Materie annimmt, bringt es nicht einmal bis zur evidenten Erklärung des Risses, welcher entsteht, wenn ein Körper durch äußere Zugkräfte zerrissen wird. Nach ihr kann man nichts anderes erwarten, als daß sich der Körper immer länger dehnt. Dabei nimmt zwar seine Dichtigkeit fortwährend ab, aber seine Kontinuität wird und muß bleiben, wenn nicht der Begriff der Materie, so wie ihn diese Ansicht aufstellt, in sich selber zerfallen soll. Auch bei einem unendlichen Wachstum der dehnenden Kraft sollte nach ihr nur eine unendliche Abnahme der Dichtigkeit des Körpers, aber kein Reißen desselben stattfinden.[1]) Ähnliche Schwierigkeiten machen sich geltend, wenn man nach dieser Ansicht die Zerteilung eines Körpers durch einen äußeren Druck erklären will.

Die Annahme absolut einfacher Atome, die wir als die letzten, realen Elemente der Materie betrachten, ist an sich frei von jedem Widerspruche. Diese Elemente sind zwar, da sie unserer Anschauung nicht vorliegen, empirisch unerfaßlich, und insofern nur Gegenstand des Begriffs; aber ihre Annahme stützt sich doch ganz auf eine analytische Betrachtung des erfahrungsmäßig Gegebenen und auf den Fortschritt eines gesetzmäßigen Denkens. Obgleich dieselben, als ausdehnungslose Wesen, keinen Raum einnehmen, so befinden sie sich doch im Raume, der sie gewissermaßen in sich enthält. Wie nun jedem mathematischen Punkte, den man in einem gegebenen Raume unterscheiden kann, ungeachtet seiner Ausdehnungslosigkeit, doch eine bestimmte Stelle in diesem Raume zukommt, so haben auch die einfachen Atome ihre Raumstellen (Orte), die sie unter Umständen aber auch verlassen können, um zu anderen Stellen überzugehen. Diese Atome unterscheiden sich von den wesenlosen mathematischen Punkten, denen sie in Hin-

[1]) Vergl. Fechner, Über physik. u. philos. Atomenlehre. S. 54.

sicht auf ihre räumlichen Verhältnisse vergleichbar sind, durch ihre Qualität, durch welche sie positiv bestimmt sind.

Im gewöhnlichen sinnlichen Vorstellen erscheint uns alles in räumlicher Weise. Das am meisten Massenhafte macht sich nicht selten am stärksten geltend, und das kleiner Werdende erscheint dem Bewußtsein als ein Verschwindendes. So kann eine Scheu entstehen vor der Annahme absolut einfacher Atome, die uns keine anschauliche Vorstellung gewähren, und dem im sinnlichen Vorstellen Befangenen leicht als ein Nichts erscheinen. Wir können uns dieselben aber denken, so gut wie wir uns mathematische Punkte im Raume denken; ja wir müssen uns sogar dieselben denken, wenn wir aus gewissen Ungereimtheiten, die dem gewöhnlichen Begriff der Materie anhaften, herauskommen wollen. Es wird niemandem einfallen, die Realität eines Körpers nach der Größe des Raumes zu schätzen, den er einnimmt. Niemand wird anstehen, einen Körper, der den zehntausendmillionsten Teil eines Kubikzolls einnimmt, für ebenso real zu halten, als einen anderen, welcher einen zehntausendmillionsten Mal größeren Raum füllt. Der Begriff der Realität, der Begriff dessen, was wahrhaft ist, ist völlig unabhängig vom Begriff der Räumlichkeit, so daß dieser zu jenem in gar keiner notwendigen Beziehung steht. Lassen wir nun bei den letzten Bestandteilen der Materie die Räumlichkeit ganz fallen, so werden sie darum nicht der Realität entbehren. Die einfachen Atome, die realen Elemente der Materie, können aber, obgleich jedes Element an sich ganz unräumlich ist, dennoch untereinander in gewisse räumliche Verhältnisse treten, und dadurch auch dasjenige bilden, was man Materie nennt. Wie dies geschehen kann, soll bald Gegenstand einer genaueren Betrachtung werden.

Die Ansicht von einfachen Wesen (Elementen), als letzten Bestandteilen der Materie, findet sich, wie bereits im historischen Teil dieses Artikels bemerkt ist, bei

Herbart und in dessen Schule. Auch fehlt es nicht an berühmten Physikern, welche dieser Ansicht huldigen. So AMPÈRE, CAUCHY, SEGUIN, MOIGNO, FECHNER und gewissermaßen auch FARADAY. FECHNER [1]) führt noch W. WEBER an, welcher die Möglichkeit anerkenne, die Atome ausdehnungslos zu denken, und darauf eine geistige Auffassung der Atomistik basieren.

Man sieht es als eine Wahrheit an, daß einfache Punkte den kontinuierlichen Raum nicht zusammensetzen können, obwohl man sich beliebig viele solcher Punkte in demselben denken kann. Ebensowenig nun, wie einfache Punkte den kontuierlichen Raum bilden, wird man sagen, werden einfache Atome einen Raum erfüllenden Körper konstituieren. Und dies könnte man zugeben, wenn die Materie den Raum wirklich kontinuierlich erfüllte. Dieser Begriff der Materie ist aber bereits, als ein der Wirklichkeit nicht entsprechender, zurückgewiesen worden. Die Materie füllt zwar den Raum, aber sie erfüllt ihn nicht als ein Kontinuum.

Man denke sich in einem leeren Raume von bestimmter Größe, etwa in einem Kubikzoll, eine beliebige Anzahl einfacher Punkte, und in diesen ebenso viele einfache Atome. Solange nun die letzteren in gewissen, auch noch so kleinen Abständen gleichgültig nebeneinander verharren, werden sie zusammengenommen nichts darbieten, was einem Körper verglichen werden könnte. Wie aber die sichtbaren Teilchen eines Körpers einen wechselseitigen Einfluß aufeinander ausüben, so muß dies auch von den einfachen Atomen gelten. Dieselben müssen in einem Kausalverhältnis oder in einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander stehen. Jedes Atom wirke also auf das andere und sei rückwärts dessen Wirkung ausgesetzt. Wirken die Atome anziehend und abstoßend zugleich aufeinander, so werden sie sich, diesem gegenseitigen Einflusse gemäß, in bestimmten Abständen

---

[1]) Atomenlehre. S. 161.

voneinander zu erhalten suchen, und jeder Angriff, den ein Atom irgendwie von außen her erfährt, wird auch von Erfolg für die übrigen sein, so daß, wenn das angegriffene Atom in Bewegung gerät, auch die übrigen Atome in dieselbe mit hineingezogen werden. So bilden die einfachen Atome, infolge ihrer Wechselwirkung, ein Ganzes, das bestimmte räumliche Verhältnisse darbietet, weil die einzelnen wirksamen Glieder desselben in gewissen Abständen einander gegenüberstehen. Jedes Atom strebt, gestützt durch den Einfluß der übrigen, in dem Punkte zu verharren, worin es sich befindet, und kann aus demselben nur durch Überwindung eines bestimmten Widerstandes verdrängt werden. Wenn demnach eine andere Gruppe von einfachen Atomen, die ebenfalls miteinander, vermöge ihrer gegenseitigen Einwirkung, zu einem Ganzen verbunden sind, in jene Atomgruppe einzudringen sucht, so werden beide Gruppen einander widerstehen und insofern Undurchdringlichkeit verraten. Suchen wir aber selbst vermittelst unseres Tastorgans in den Raum einzudringen, worin einfache Atome in bestimmten Punkten auf die angegebene Weise sich befinden, so werden wir die Einwirkung und demzufolge auch den Widerstand dieser Atome überall, am ganzen Umfange des betreffenden Raumes erfahren. Daher wird uns das Ganze, welches die einfachen Atome, kraft ihrer Wechselwirkung, zusammengenommen darstellen, als ein Etwas erscheinen, das den Raum erfüllt.

Wollten wir an die Stelle der einfachen Elemente materielle Atome von unmeßbar kleinen Dimensionen setzen, wie das gewöhnlich in der Physik geschieht, so würde dadurch unsere Einsicht in das Wesen der Materie nur beschränkt werden. Denn es heißt nicht das Wesen der Materie begreifen, wenn man sich die letzten Bestandteile, welche die Materie konstituieren sollen, materiell denkt. Auch können solche Atome die erfahrungsmäßig gegebene Materie so wenig konstituieren wie die einfachen Atome, wenn sie nicht gleich diesen in

einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander stehen. Kämen sie bis zur Berührung aneinander, so könnten sie wohl Materie bilden, aber nicht diejenige Materie, welche uns erfahrungsmäßig gegeben ist; denn diese läßt sich zusammendrücken, was bei der vorausgesetzten Undurchdringlichkeit der materiellen Atome unmöglich wäre. Die letzteren müssen also gleichfalls in bestimmten Abständen voneinander gedacht werden, was auch zu geschehen pflegt. Dann erscheint jedoch der unmeßbar kleine Raum, den diese Atome erfüllen sollen, völlig bedeutungslos. Ihre Wechselwirkung bleibt die Hauptsache. Die Kraftverhältnisse aber, welche dieser Wechselwirkung zu Grunde liegen und die Konstitution der Materie bedingen, können gewiß nicht ursprünglich durch eine Ausdehnung der Atome bedingt sein.

Die einfachen Atome müssen also auf und gegeneinander wirken, wenn sie einen Körper konstituieren sollen. Diese Wirkungen sind jedoch nicht zu betrachten als Äußerungen selbstständiger Kräfte, welche gewissermaßen hinter den Atomen stehen und diese, als passiv, im Raume hin und herschieben. Bei einer solchen Annahme erscheinen die Atome selbst als eine überflüssige Zugabe; jene Kräfte, sofern man dieselben nur diskret, als punktuelle Intensitäten, denkt (wodurch sie freilich in gewisser Beziehung mit den einfachen Wesen zusammenfallen würden), reichen dann schon allein zur Konstruktion der Materie aus. Die einfachen Atome, welche den wahren Stoff der Materie bilden, sind vielmehr selbst, ihrem ganzen Wesen nach, Kräfte, wenn sie einen bestimmten Körper konstituieren, so daß dieser ein Aggregat von Kraftpunkten ist. Die Kraftäußerungen der Materie sind den sie konstituierenden Atomen wesentlich zugehörige Tätigkeiten.

Nun findet aber jedes Atom, das mit anderen einen Körper bildet, den Grund oder die Veranlassung zu seiner Tätigkeit nur in den anderen benachbarten Atomen. Jedes Atom hält das andere in einer bestimmten Ent-

fernung fest und wird von diesem festgehalten. Kein Atom weiß aber etwas von seinem Nachbaratome, und es ist nicht einzusehen, wie ein Atom, das lediglich sich selbst gleich ist, durch einen auch noch so kleinen leeren Raum auf ein anderes eine Wirkung ausüben und von diesem eine Wirkung empfangen kann. Nehmen wir an, daß jedes Atom auf das andere anziehend und abstoßend zugleich wirke, so ist dies schon ein Widerspruch, wenn solche entgegengesetzte Tätigkeiten zugleich und ursprünglich in einem und demselben einfachen Wesen stattfinden sollen. Sieht man davon aber auch ab, so können diese Tätigkeiten bekanntermaßen doch keinen Erfolg für ein anderes Atom haben, wenn sie auf dasselbe in gleichem Maße ausgeübt werden; sie müssen sich aufheben. Anziehung allein würde aber die Atome bis zur Berührung nahe bringen; sie könnten dann keinen Körper bilden, gleichviel, ob sie materiell oder ausdehnungslos gedacht werden. Und eine alleinige repulsive (abstoßende) Tätigkeit würde sie im Raume zerstreuen, also ebenfalls die Bildung eines Körpers verhindern. Es scheint also doch, als ob beide Tätigkeiten, die attraktive und repulsive, zugleich in den Atomen vorhanden sein müßten, nur so, daß die eine, die Repulsion, bei der Annäherung zweier Atome schneller wachse als die andere, die Attraktion. Die vollständige Berührung wird dann zugleich mit der völligen Zerstreuung der Atome vermieden sein. Wie es aber zugehe, daß ein Atom durch den leeren Raum hin auf ein anderes wirke, ist freilich schlechthin unbegreiflich. Ja es ist, solange man sich die Atome außereinander denkt, gar nicht zu begreifen, wie überhaupt nur eine Wechselwirkung von dem einen zu dem andern hin stattfinden könne. Wie kann auf diesem Wege ein Atom durch andere zu einer Tätigkeit veranlaßt werden, die sie innerhalb gewisser Raumgrenzen dauernd zu einem Ganzen vereinigt? Und doch müssen sie tätig sein, müssen eine Wechselwirkung ausüben, falls sie einen Körper konstituieren sollen. Was

nun den Atomen unmöglich ist, so lange sie außereinander sind, das vermögen sie vielleicht, wenn sie zusammen, d. h. ineinander sind. Es ist möglich, daß in einem solchen Zusammen der Atome sich zwischen ihnen Kraftverhältnisse bilden, durch welche sie wieder auseinander getrieben werden, jedoch so, daß sie in bestimmter Weise beieinander bleiben müssen.

Von der an sich unerkennbaren, einfachen Qualität der Elemente läßt sich doch so viel einsehen, daß dieselbe bei mehreren, falls sie wirklich miteinander verglichen werden könnten, entweder gleich oder konträr entgegengesetzt sein müsse. Im ersten Falle werden die Elemente, wenn sie zusammen kommen, gleichgültig ineinander verharren. Denn es ist nicht abzusehen, wie gleichartige Elemente, als solche, im Falle des Zusammentreffens aufeinander einwirken können. Da jedes dem anderen hinsichtlich der Qualität völlig gleich ist, so kann keinem etwas von dem anderen widerfahren. Es müssen noch andere Bestimmungen hinzutreten, wenn ein Einfluß gleichartiger Elemente aufeinander möglich sein soll. Im zweiten Falle ist aber an den verglichenen Elementen Gleiches und Entgegengesetztes zu unterscheiden. Das Gleiche und Entgegengesetzte sind jedoch an den Elementen keine gesonderten oder trennbaren Stücke, nur die Vergleichung stellt es heraus. Die Qualität eines jeden Elements, verglichen mit der Qualität eines anderen von der nämlichen Art oder Gattung, erlaubt die Unterscheidung — nicht wirkliche Trennung — dessen, was dem anderen gleich und entgegengesetzt ist. Zwischen den Qualitäten je zweier Elemente kann das Gleiche oder das Entgegengesetzte vorherrschend sein, und die Gegensätze unter den Elementen können sowohl nach Beschaffenheit als auch nach Größe verschieden sein. Sollte nun nicht der Gegensatz zwischen den Elementen, im Falle ihres Zusammentreffens einen realen Erfolg haben? Wahrscheinlich ist dies im hohen Grade. Schon die chemischen Prozesse deuten mit Be-

stimmtheit darauf hin, daß Ungleichartigkeit der Stoffe oder ein gewisser Gegensatz zwischen denselben das Prinzip der Anziehung oder die Bedingung ihrer Wechselwirkung sei. Dieselben Prozesse zeigen aber auch, daß die Teilchen ungleichartiger Stoffe miteinander in die innigste Berührung kommen müssen, wenn eine Wirkung zwischen ihnen stattfinden soll. In Bezug auf die einfachen Elemente (Atome) bietet sich nun zunächst folgendes dar.

Steht die Qualität eines Elements A mit der Qualität eines anderen B im Gegensatze, so sollte, sobald diese Elemente zusammen, treffen, das Entgegengesetzte ihrer Qualitäten sich aufheben. Dies ist aber insofern unmöglich, als das Entgegengesetzte kein abtrennbares Stück ist, sondern nur in unauflöslicher Verbindung mit dem, was nicht im Gegensatze steht, die eigentümliche Qualität des Elements ausmacht. Also muß jedes der Elemente, so gewiß es unaufhebbar ist, sich nach seiner eigenen Qualität gegen die Störung, die ihm von dem Entgegengesetzten des anderen droht, behaupten als das, was es ist. Man kann die Qualitäten zweier entgegengesetzter Elemente A und B bildlich durch die Formeln $a + b$ und $a + (-b)$ darstellen, wo aber a und b keine wirklichen Glieder in den Qualitäten der einfachen Elemente darstellen, sondern in unauflöslicher Verbindung miteinander als ein vollkommen sich selbst gleiches, substantielles Eins gedacht werden müssen. Ebenso bezeichnet das $(-b)$ in der Formel für die Qualität des B etwas durchaus Positives, aber dem $+b$ im A Entgegengesetztes, was durch das Zeichen: $-$ angedeutet ist. Kommen nun solche Elemente A und B zusammen, so sollte sich ihr Entgegengesetztes ($+b$ und $-b$) tilgen und nur ihr Gleichartiges a übrig bleiben. Da aber letzteres mit dem ersteren ein unteilbares Eins bildet, so bleibt nichts anderes übrig, als daß sich jedes Element gegen das andere in seiner Qualität behauptet, als das, was es ist. Die Störung, welche erfolgen würde,

wenn das Entgegengesetzte der beiden Elemente sich aufheben könnte, gleicht einem Drucke, das Bestehen gegen die Störung einem Widerstande. Die Elemente bestehen also in der Lage, worin sie sind, in und widereinander. Man erkennt, daß es sich hier um eine Abänderung der Qualität handelt, die jedes Element des Gegensatzes wegen von dem anderen erfahren sollte, wogegen es aber reagiert und sich selbst behauptet als das, was es ist. Eine Störung sollte erfolgen, die Reaktion hebt die Störung auf, dergestalt, daß sie gar nicht eintritt. Und diese Reaktion, welche unmittelbar dem Gegensatze gilt, ist eigentlich dasjenige, was hier wirklich geschieht.

Die Reaktion ist also nichts anderes als ein Bestehen gegen eine Störung, welche in dem Verhältnisse der Qualitäten je zweier Elemente liegt. Auch geschieht stets zweierlei zugleich, nämlich das Element A behauptet sich als A und B als B. Jede Reaktion, die von einem Elemente ausgeht, wenn es sich gegen ein bestimmtes andere in seiner Qualität behauptet, hat demnach ihren eigentümlichen Charakter. Ist der Gegensatz zwischen den Elementen A und C ein anderer als der zwischen A und B, so muß auch die Reaktion des A gegen C verschieden sein von der Reaktion des nämlichen A gegen B.

Die Reaktionen erfolgen unausbleiblich aus dem Gegensatze der Qualitäten, wenn die Elemente zusammentreffen. Sie fallen daher ganz weg bei vollkommen gleichartigen Elementen, wenn nicht ein ihnen ungleichartiges Element dazutritt. Wo kein Gegensatz ist, da kann auch keine Störung und deshalb auch keine Reaktion erfolgen.

In den Reaktionen liegt der Grund der Anziehung der Elemente, sowie überhaupt das, was man Kausalität oder das Verhältnis zwischen Ursache und Wirkung nennt. Auch zeigt sich hier die Notwendigkeit eines Zusammen (Ineinander) der Elemente, weil sonst die letzteren einander

unzugänglich bleiben würden, und daher auch der Gegensatz ihrer Qualitäten keinen Erfolg haben könnte.

In dem Gegensatze der Elemente liegt ferner das, was die Chemie die Verwandtschaft der Stoffe zu nennen pflegt. Entgegengesetzte Elemente oder Stoffe sind insofern verwandt, als sie eben wegen ihres Gegensatzes ineinander greifen und gegeneinander reagieren, was bei völlig gleichartigen Elementen, als solchen, nicht möglich ist; diese verharren gleichgültig in oder nebeneinander.

Wenn also zwei entgegengesetzte Elemente zusammen kommen, so verharren sie, vermöge ihrer gegenseitigen Reaktionen, notwendig ineinander. Es komme nun ein Element B zusammen mit zwei anderen A und A', die unter sich von gleicher Qualität seien, während jedes von ihnen, einzeln genommen, mit jenem ersten im Gegensatze stehe. Dann müssen die beiden Elemente A, A', sobald sie mit B zusammen sind, sich gegen dasselbe vollständig in ihrer Qualität behaupten. Aber auch B muß sich behaupten, und zwar gegen beide A zugleich, da es mit einem jeden von ihnen in demselben Verhältnisse des Gegensatzes steht. Wenn nun die Reaktion eines Elements keiner Steigerung ins Unendliche fähig ist, sondern ihr notwendiges Maß hat, das nicht überschritten werden kann; so wird in dem Falle, daß der Gegensatz zwischen den Elementen A und B ein gleicher, d. h. ein solcher ist, daß das eine Element ebenso sehr von dem anderen als dieses von jenem gestört wird, schon ein einziges A unter Voraussetzung eines vollständigen Zusammen mit B dieses zu dem höchsten Grade der Reaktion veranlassen. Ist aber B mit beiden A zusammen, so muß es gegen dieselben eine zweifache vollständige Reaktion ausüben, die doppelt so stark ist als diejenige eines einzelnen A. Hierin liegt ein Prinzip der Repulsion, insofern B einer Steigerung seiner Reaktion über das natürliche Maß hinaus widerstrebt. Da jedes A wegen des Gegensatzes zu B gegen das letztere reagieren muß, so sollten beide A in B verharren. Und dies kann man Anziehung

nennen. Da aber B der zwiefachen, vollständigen Durchdringung, die ihm, dem einzelnen, von den beiden A zugemutet wird, nicht entsprechen kann, so scheint es gegen sie eine zurückstehende Gewalt auszuüben, die wir Repulsion nennen.

Hätten nun die Elemente eine gewisse, wenn auch noch so geringe räumliche Ausdehnung, so könnte man sagen: während B gegen beide A zugleich reagiert, vermindert sich seine Durchdringung mit den letzteren so weit, bis deren Reaktionen zusammengenommen gleich sind der einen vollen (höchsten) Reaktion des B, welche schon dann stattfindet, wenn dasselbe mit einem einzelnen A vollständig ineinander ist. In diesem Falle einer partialen Durchdringung bestände ein Gleichgewicht zwischen der attraktiven und repulsiven Tätigkeit der Elemente. Ist nämlich ein Element A mit B vollständig zusammen, so kann man das Maximum der Reaktion, welches jedes Element gegen das andere ausübt, = 1 setzen. Kommt nun noch ein zweites A hinzu, so übt dasselbe gegen B ebenfalls eine Reaktion = 1 aus, während B gegen dieses A in demselben Maße wie gegen jenes reagieren muß, so daß es demgemäß seine Reaktion über den schon gewonnenen Maximalwert hinaus erhöhen sollte. Dieser Forderung leistet B aber kein Genüge oder es leistet ihr nur insofern Genüge, als es widerstrebt. Daher müssen die beiden A aus B herausweichen, und in dem Grade, als dies geschieht, ihre Reaktion gegen B vermindern. Das Gleichgewicht der Attraktion und Repulsion von B gegen die beiden A ist erreicht, sobald die Reaktionen der letzteren einzeln die Hälfte ihres Maximalwertes betragen. Dann sind die Reaktionen der beiden A ($^1/_2 + ^1/_2 = 1$) zusammengenommen gleich der einen vollen Reaktion des B, indem die ersteren sich zu dem Maximalwert der Reaktion ergänzen. Leicht läßt sich dieses Resultat auf mehrere gleichartige Elemente A übertragen, wenn sie mit einem ihnen entgegengesetzten B zusammenkommen. Je größer die Anzahl jener Ele-

4*

mente ist, desto geringer ihre Durchdringung mit dem anderen B. Wären z. B. der gleichartigen Elemente drei vorhanden, so würden dieselben nur so tief in B eindringen, bis ihre Reaktionen zusammen der vollen Maximalreaktion von B gleichkämen. Die Reaktion jedes einzelnen A würde dann $^1/_3$ des Maximums betragen, das die Reaktion in einem A überhaupt erreichen kann, und die Reaktionen aller drei A würden dann insgesamt ($^1/_3 + ^1/_3 + ^1/_3 = 1$) die volle Reaktion ergeben, welche mit der höchsten Reaktion des B in einem angemessenen Gleichgewichte stände. In solcher Weise miteinander verbunden, würden die Elemente kleinste materiale Massenteilchen bilden, die sich wieder untereinander zu einem größeren materiellen Ganzen verbinden könnten, dem nicht allein eine bestimmte Kohäsion und Dichte, sondern auch, wie sich leicht nachweisen ließe, eine bestimmte Gestaltung zukommen müßte.

Aber einfache Elemente, wird man sagen, haben keine Ausdehnung und deshalb kann auch keine partiale Durchdringung zwischen ihnen stattfinden. Wenn solche Elemente zusammen sind oder auf irgend eine Weise zusammen kommen, so mögen zwischen ihnen immerhin die erörterten Kraftverhältnisse auftreten; sie werden dann, infolge derselben, wieder auseinander getrieben, in diesem Außereinander aber, solange keine neuen Bestimmungen hinzukommen, nur ein loses Aggregat bilden, das nichts darbietet, was an die wirklich gegebene Materie erinnern könnte. Dennoch hat Herbart, von welchem die eben entwickelte Lehre in der Hauptsache herrührt, gestützt auf die Fiktion einer Teilbarkeit des einfachen Punktes oder, was dasselbe ist, gestützt auf den Begriff eines unvollkommenen Zusammen einfacher Punkte, eine Konstruktion der Materie geliefert, welche auf einer partialen (teilweisen) Durchdringung der einfachen Elemente beruht. Zwei Punkte, deren Entfernung = 0 ist, müssen hiernach nicht, wie es die gewöhnliche Ansicht verlangt, notwendig als ineinander gedacht werden, sondern sollen

auch aneinander gedacht werden können. Zwischen dem Aneinander und vollständigen Ineinander liegt dann das unvollkommene Zusammen dieser Punkte oder, auf die einfachen Elemente übertragen, deren partiale Durchdringung. Wir können dies hier nicht weiter zum Gegenstande unserer Betrachtung machen, sondern müssen auf die betreffenden Stellen bei Herbart[1]) verweisen. Mir selbst hat sich eine Ansicht von der Bildung der Materie aus einfachen Elementen dargeboten, die ich in ihren Hauptzügen nachstehend zur Darstellung bringen will.

Wenn zwei einfache Elemente A und B von entgegengesetzter Qualität zusammen sind, so muß jedes gegen das andere, auf Grund des Gegensatzes, eine Reaktion ausüben. Beide Elemente verharren dann nicht gleichgültig ineinander, sondern jedes sucht sich in dem anderen zu erhalten, indem das eine gegen das andere reagiert. Hierin liegt das Prinzip der Anziehung. Kommt nun noch ein zweites dem A oder B gleichartiges Element hinzu, so findet natürlicherweise auch zwischen ihm und dem entgegengesetzten Element (es sei dies beispielsweise B) eine gegenseitige Reaktion statt. Damit entsteht aber zugleich ein Konflikt zwischen den gleichartigen Elementen A; sie drängen gegeneinander, indem sich jedes gegen das andere in B zu behaupten sucht, und kraft dieses Konflikts müssen sie einander aus B nach entgegengesetzten Richtungen verdrängen. Aber dies geschieht nur, indem jedes A so viel als möglich widerstrebt; denn jedes sucht in B zu verharren, und ist also im Augenblick seines Hervordringens aus letzerem zu zwei Bewegungen in entgegengesetzten Richtungen angeregt. Darum ist auch die Bewegung der beiden A, von B hinweg, schon im Anfange einer Beschränkung oder Hemmung unterworfen; und da sofort mit dem

---

[1]) Allgemeine Metaphysik. Teil II. S. 161 ff., S. 270 ff.; nach Hartenstein, Grundlehren der allgemeinen Metaphysik. Leipzig 1836. S. 358. — O. Flügel, Probleme der Philosophie. No. 53—56.

Beginn des Außereinander dieser Elemente ihr Konflikt verschwindet, während ihr Streben zur entgegengesetzten Bewegung, nämlich nach B hin fortdauert, so muß jene Bewegung rückgängig werden, oder die Elemente A müssen wieder von entgegengesetzten Seiten her in B eindringen. Hier entsteht derselbe Konflikt von neuem; die Elemente A dringen wieder aus B hervor, kehren aber auch aus demselben Grunde wieder zu ihm zurück u. s. f. So vollziehen die beiden Elemente A, infolge der Kraftverhältnisse, welche aus ihrem ersten Zusammen mit B hervorgehen, unaufhörlich oszillatorische Bewegung, die ihr Zusammensein mit B abwechselnd aufhebt und wieder herstellt. Wird aber eines der Elemente A, etwa A', durch irgend eine äußere Ursache in seiner Bewegung aufgehalten, so daß es etwas später als das andere A auf B trifft, so wird dieses A mit B zusammen bleiben; und weil es im Moment seines Zusammentreffens mit B den Gegendruck von Seiten des A' nicht erfährt, so kann es seine Bewegung, in die es B mit hineinzieht, nach A' hin fortsetzen. Dadurch kommen aber bald alle drei Elemente wieder zusammen; es entstehen unter ihnen von neuem die beschriebenen Kraftverhältnisse, und durch diese auch wieder die vorigen Bewegungsverhältnisse. Die drei Elemente, so miteinander verknüpft, bilden zwar noch kein materielles Molekül, zeigen noch keine feste räumliche Gestaltung, aber der Anfang zur Bildung der Materie aus einfachen Elementen ist durch diese Bewegungsverhältnisse gegeben. Bevor wir dies jedoch weiter entwickeln, wollen wir zunächst an einiges Bekannte erinnern.



Nach der gewöhnlichen physikalischen Atomistik denkt man sich die Körper aus unteilbaren Elementen oder Atomen zusammengesetzt, die anziehend und abstoßend aufeinander wirken, über deren Gestalt und Ausdehnung aber keine bestimmte Ansicht vorliegt. Solche Atome gruppieren sich nach bestimmten quantitativen Verhält-

nissen zu zusammengesetzten Atomen oder sogenannten Molekülen, welche wieder zu einem größeren materiellen Ganzen zusammentreten können. Der Abstand der einzelnen Atome wird aber größer gedacht als ihre Ausdehnung, falls man ihnen eine solche zugesteht, und die zusammengesetzten Atome oder Moleküle sollen in noch größeren Distanzen, als die einzelnen Atome, voneinander abstehen. Die Atomgruppe, welche man Molekül oder kleinstes Massenteilchen oder wohl auch ein Atom höherer Ordnung nennt, hat, je nach der Stellung der einzelnen Atome in derselben, eine bestimmte Gestalt, durch welche natürlicherweise auch die Gestaltung des größeren Ganzen bedingt ist. Wenn nun ungleichartige Stoffe unter den gehörigen Umständen zusammenkommen, so entsteht aus ihnen ein neuer Körper, indem die Atome dieser Stoffe sich auf bestimmte Weise zu zusammengesetzten Atomen (Moleküle) verbinden, die dann untereinander den neuen Körper zusammensetzen. So bildet z. B. 1 Atom Wasserstoff mit 1 Atom Sauerstoff 1 Atom oder kleinstes Massenteilchen Wasser; und viele solcher Massenteilchen bilden zusammen eine größere Wassermenge. In ähnlicher Weise entsteht aus 1 Atom Schwefel und 3 Atomen Sauerstoff 1 Atom (oder kleinstes Massenteilchen) Schwefelsäure, und aus 1 Atom Sauerstoff mit 1 Atom eines metallischen Stoffes: Kalium 1 Atom (Massenteilchen) Kaliumoxyd oder Kali. Beide, die Schwefelsäure und das Kali, können sich wieder zu einem neuen Körper, zu einem Salze verbinden, das man schwefelsaures Kali nennt, indem sich je 1 Atom Schwefelsäure mit je 1 Atom Kali zu einem Massenteilchen gruppiert, deren viele zusammen ein größeres Quantum dieses Salzes bilden. Jede chemische Verbindung, die einen bestimmten Körper darstellt, erscheint sonach als eine Gruppe mehr oder weniger zusammengesetzter Atome oder Massenteilchen, deren letzte Glieder jene nicht weiter teilbaren Atome sind.

Die Teilbarkeit der Körper, welche nicht ins Un-

endliche gehen und daher auch keine kontinuierliche Raumerfüllung durch die Materie zulassen kann, und eine Menge von Erscheinungen, welche die Materie in ihren physikalischen und chemischen Eigenschaften darbietet, fordern diese atomistische Vorstellungsweise. Schon die Natur eines jeden Kristalles weist auf eine atomistische Konstitution hin. Diese Atomenlehre gewährt zwar noch keine tiefere Einsicht in das eigentliche Wesen der Materie, aber sie ist einer beträchtlichen Erweiterung und Verfeinerung fähig, und kann vielleicht zu einem selbst die höheren naturwissenschaftlichen Bedürfnisse befriedigenden Abschlusse gelangen, wenn sie die Atome als schlechthin einfache Elemente auffaßt. Ihre weitere erfolgreiche Ausbildung hängt dann von der Beantwortung der Frage ab, wie diese einfachen Atome, ohne daß sie unmittelbar (durch den leeren Raum) aufeinander wirken, doch unter sich Kraftverhältnisse entfalten, welche aus ihnen ein räumliches Ganze mit solchen Eigenschaften entstehen lassen, wie sie die erfahrungsmäßig gegebene Materie darbietet.

Die Erscheinungen des Lichts und der Wärme, obschon dieselben sich weit über den Umfang der gegebenen Körper hinaus in den umgebenden Raum erstrecken, treten doch immer an der wägbaren Materie hervor, so daß sie jedenfalls durch die Tätigkeit der letzteren, wenn auch nicht ausschließlich, so doch wenigstens teilweise bedingt sind. Ähnliches gilt von den Erscheinungen der Elektrizität. Andrerseits deuten aber diese Erscheinungen wieder auf etwas von der Materie Unabhängiges und Selbständiges, als auf ihr Ursächliches hin. Wenn Licht und Wärme von einem Körper ausgehen und auf einen anderen treffen, so werden in diesem, allerdings je nach dessen Natur, Erscheinungen bewirkt, die man nicht ohne weiteres auf eine bloße, durch jenen Körper veranlaßte, Selbsttätigkeit desselben zurückführen kann.

Wenn wir sehen, wie ein Körper durch die Wärme ausgedehnt wird, wenn wir weiter beobachten, daß der

Körper seine bisherige Aggregatform verliert und eine davon verschiedene erhält, so müssen wir wohl annehmen, daß etwas von den Massenteilchen der Körper Verschiedenes und Selbständiges in den Zusammenhang derselben eingreift und mit ihnen in Wechselwirkung tritt. Die physikalische Atomistik hat nun auch schon längst außer denjenigen Atomen, welche als Grundbestandteile der wägbaren Materie betrachtet werden müssen, noch andere Atome angenommen, die sie unter dem Namen Äther zusammenfaßt. Die Atome des Äthers sollen sich gegenseitig abstoßen, während zwischen jedem Atome der wägbaren Materie und Ätheratome Anziehung stattfindet. So ist um jedes Atom der Materie eine Äthersphäre gruppiert, deren Elemente mancherlei Einwirkungen von seiten der Körperatome empfangen können, wenn diese durch irgend eine Ursache aus ihrer Gleichgewichtslage verrückt werden. Dadurch können die Atome der Äthersphären und weiterhin auch die Ätheratome im umgebenden Raume in gewisse Bewegungszustände versetzt werden, die sich von Atom zu Atom auf benachbarte Körper fortpflanzen und in diesen entsprechende Veränderungen hervorbringen. Die Fortpflanzung der strahlenden Wärme und deren Wirkung bietet hierzu ein bekanntes Beispiel.

Gehen wir von hier aus zurück zu unserer oben begonnenen Vergleichung der einfachen Elemente, so führt diese fast von selbst zur möglichen Existenz von solchen Elementen, die man in der physikalischen Atomistik unter dem Namen des Äthers zusammenfaßt. Die Qualitäten der einfachen Elemente können gleich sein, aber auch in bestimmten Gegensätzen untereinander stehen. Der Gegensatz kann nicht allein mehr oder minder stark sein, sondern auch noch eine andere Art des Unterschiedes darbieten, je nachdem entweder schon Ein Element A hinreicht, um ein anderes B zu einer vollständigen Reaktion, nämlich zu dem möglichen Maximum derselben, das sich als Einheit betrachten läßt, zu

veranlassen, oder erst mehrere Elemente a denjenigen Grad der Reaktion hervorzubringen vermögen, dessen B überhaupt fähig ist, so daß der Grad der Reaktion, zu welchem B durch ein a gebracht wird, als ein Bruchteil der Einheit anzusehen ist. Diese Verschiedenheit läßt sich als Gleichheit und Ungleichheit des Gegensatzes bezeichnen. Stehen also die Elemente A und B in einem gleichen Gegensatze zueinander, so werden sich beide Elemente, falls sie zusammen sind, zu dem höchsten Grad der Reaktion, dessen sie überhaupt fähig sind, veranlassen. Kommt aber noch ein zweites Element A hinzu, so wirkt B abstoßend, indem es der Erhöhung seiner Reaktion über das mögliche Maximum hinaus widerstrebt. Ist aber der Gegensatz zwischen zwei Elementen B und a ein ungleicher, so daß etwa zwei Elemente der Art a nötig sind, um in B das Maximum der Reaktion hervorzubringen, so wird die Reaktion von B gegen ein einzelnes a: = $^1/_2$ der ganzen Reaktion in B sein. Die beiden a werden in diesem Falle mit B zusammen bleiben können, solange bis ein drittes a hinzukommt, wo dann das Element B, zufolge der geforderten Erhöhung seiner Reaktion über das natürliche Maximum hinaus, wieder abstoßend wirkt. Doch wird auch hier zwischen den Elementen a selbst schon früher, noch ehe das dritte hinzukommt, Abstoßung eintreten, insofern sie nämlich miteinander in Konflikt geraten, indem jedes gegen das andere in B zu verharren strebt. Sie verdrängen sich aus dem letzteren nach entgegengesetzten Richtungen, jedoch, da mit dem Außereinander ihr Konflikt wegfällt, mit der Bedingung, bald darauf wieder (durch eine rückgängige Bewegung) in B einzudringen.

Wie bei dem gleichen, so können auch bei einem ungleichen Gegensatze im Grunde nie mehr als zwei qualitativ entgegengesetzte Elemente (B und a) zusammen bleiben; sobald ein zweites a hinzukommt, entsteht notwendig Abstoßung, die im Verein mit der Anziehung oder dem Bestreben der Elemente a, in B zu verharren,

zu jener oscillatorischen Bewegung der Elemente a in Bezug auf das eine B führt. Der Unterschied liegt nur darin, daß bei einem ungleichen Gegensatze erst dann eine abstoßende Tätigkeit von seiten des einen Elements, das wir hier B nennen, erwacht, wenn eine gewisse Anzahl anderer Elemente, die mehr als zwei beträgt, überschritten wird; während dieselbe bei einem gleichen Gegensatze zwischen den Elementen A und B sogleich hervortritt, falls ein zweites A oder auch ein zweites B hinzukommt.

Die Gleichheit und Ungleichheit des Gegensatzes hat namentlich Bedeutung in Hinsicht auf das quantitative Verhältnis, nach welchem sich die Elemente zusammen gruppieren. Eine Ungleichheit des qualitativen Gegensatzes unter den Elementen, über deren mögliche Anzahl nichts entschieden werden kann und auch nichts entschieden zu werden braucht, ist aber a priori gewiß ebenso wahrscheinlich als die vollkommene Gleichheit desselben. Der Gegensatz zwischen einem Element B und gewissen anderen c kann nun auch so ungleich sein, daß eine sehr große Anzahl dieser Elemente nötig ist, um jenes erste zum Maximum der Reaktion zu veranlassen, dergestalt also, daß sehr viele derselben mit B zusammen sein können, ehe ihnen von seiten des letzteren eine abstoßende Tätigkeit entgegentritt. Vermöge des Konflikts aber, der zwischen den Elementen c in B stattfindet, weichen sie aus diesem nach allen Seiten (in der Richtung der Radien, die man sich von B aus gezogen denken kann) heraus, um bald darauf wieder in dasselbe einzudringen. Und wenn sie bei dieser oscillatorischen Bewegung auf andere Elemente c (außerhalb B) treffen, so können sie diese mit in die Bewegung hineinziehen, und gewissermaßen zu B hinführen. Sobald aber in B der Elemente c sich so viele begegnen, daß jenes das Maximum seiner Reaktion überschreiten müßte, um sie alle in sich zu erhalten, gesellt sich zu dem Konflikt, welcher zwischen den einzelnen Elementen c besteht,

noch die repulsive Tätigkeit von seiten des B, wodurch eine Vergrößerung der Schwingungsweite der oscillierenden Elemente c bewirkt wird. Die letzteren bilden zusammen eine verdichtete Sphäre um das eine Element B, das für ihre oscillatorische Bewegung das gemeinsame Zentrum und zugleich der Ursprung ist. Alle Elemente, welche sich auf einem und demselben Radius einer solchen Sphäre befinden, beginnen zwar gleichzeitig ihre Bewegung nach dem Zentrum hin, können aber dasselbe nicht alle auch gleichzeitig erreichen, sondern während die dem Zentrum zunächst gelegenen Elemente aus diesem schon wieder herausweichen, sind vielleicht die weiter zurückstehenden erst im Begriff, in dasselbe einzudringen. Es werden also wahrscheinlicherweise nicht alle Elemente einer vollständig ausgebildeten Sphäre mit dem Element B wieder ganz zusammenkommen; aber alle Elemente werden doch eine gemeinsame Bewegung abwechselnd nach diesem Element hin und von demselben hinweg haben. Die Sphäre wird sich demgemäß abwechselnd verdichten und ausdehnen.

Diejenigen einfachen Elemente nun, welche untereinander in einem starken, aber gleichen oder doch nicht sehr ungleichen Gegensatze stehen, betrachten wir als die eigentlichen Grundbestandteile der Materie. Die anderen dagegen, welche mit diesen Grundelementen und gewissermaßen Kernpunkten der Materie einen sehr ungleichen Gegensatz bilden, und sich demgemäß in sehr großer Anzahl um jedes einzelne derselben dauernd gruppieren können, machen zusammen den sogenannten Äther aus, dessen mögliche Existenz sich aus einer vergleichenden Betrachtung der Elemente (bezüglich ihrer Qualität) ergeben hat. Auch die physikalische Atomistik nimmt, wie bereits erwähnt ist, Ätheratome an, von denen sie ohne weiteres voraussetzt, daß eine sehr große Anzahl derselben sich um jedes Atom der wägbaren Materie, vermöge wechselseitiger Anziehung, gruppieren könne.

Kommen nun zwei ungleichartige Elemente A und B, von denen jedes, auf die angegebene Weise, mit einer Äthersphäre umgeben ist, einander hinreichend nahe, so werden ihre Äthersphären ineinander greifen, und auf der Seite, wo dies stattfindet, Elemente der einen Sphäre mit denen der anderen zusammentreffen. Diese zusammentreffenden Ätherelemente, obwohl an sich gleichartig, befinden sich doch, da sie den ungleichartigen Elementen A und B angehören, in entgegengesetzten Reaktionszuständen, und können deshalb auch gegeneinander eine Reaktion ausüben, die einer Anziehung gleichgeltend ist. Wie dem aber auch sein mag, jedenfalls werden die Ätherelemente, welche beim Ineinandergreifen der beiden Sphären zusammentreffen, sich in ihrer Bewegung verzögern, so daß die auf der entgegengesetzten Seite befindlichen Elemente in dem Moment, wo die Sphären sich zusammenziehen, den bisherigen Druck von der anderen Seiten her nicht mehr

I. II.

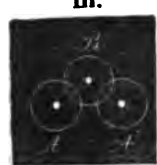


in dem Maße wie sonst erfahren werden. Die Sphären müssen also infolge der Verzögerung, welche die Elemente auf der Innenseite, in ihrer Bewegung nach den Zentralelementen A und B hin, erleiden, (s. Fig. I.) auf die letzteren einen stärkeren Druck von der Außenseite her ausüben. Und deshalb müssen die beiden Elemente A und B sich einander nähern, bis wieder ein neues Gleichgewichtsverhältnis zwischen den oscillierenden Ätherelementen sich hergestellt hat. Kommt nun zu B noch ein zweites Element A' hinzu, so wird sich zwischen beiden das vorige Ereignis wiederholen. Doch erfährt B keine Ortsveränderung, insofern es auf beiden Seiten derselben Einwirkung unterliegt; wohl aber müssen die beiden A (s. Fig. II.), weil der Druck ihrer Äthersphären

auf der Außenseite das Übergewicht hat, in der Richtung der Pfeile zu dem Element B hindrängen, bis ein gewisses Gleichgewicht zwischen den Druckverhältnissen aller drei Äthersphären eingetreten ist. Dabei können die letzteren dergestalt ineinander getrieben werden, daß jedes Zentralelement innerhalb der Sphäre des benachbarten Elements zu liegen kommt. Die drei Elemente A, B und A' verharren nun in bestimmten Abständen voneinander, und jede Verrückung des einen Elements wird eine entsprechende Bewegung des anderen zur Folge haben.

Nehmen wir z. B. an, daß das eine Element A' durch irgend eine Ursache etwas von dem mittleren entfernt werde, so ist das Gleichgewicht des Druckes von seiten der beiden Sphären um A gegen B hin gestört. Die Sphäre des Elements A übt jetzt einen stärkeren Druck aus als die um A', so daß jene samt dem Element B nach A hin fortrücken muß. Wird umgekehrt A' durch irgend eine Ursache in B tiefer eingedrückt, so werden natürlicherweise auch die beiden anderen Elemente mit hren Sphären eine Verrückung in demselben Sinne erfahren, falls ihnen in der Richtung des stärkeren Druckes freie Bewegung gestattet ist. Auch werden die drei Elemente stets eine lineare Anordnung zu behaupten suchen. Wäre das zweite A' mit B nicht gerade auf der entgegengesetzten Seite zusammengetroffen, sondern irgend wo anders, z. B. wie die Figur III. angibt; so würde die Bewegung der Ätherelemente zwischen B und jedem A, da wo die Sphären ineinander greifen, wie sonst verzögert werden. In diesem Falle könnte aber das Element B, während die beiden A tiefer in dasselbe einzudringen streben, nicht in Ruhe bleiben, weil es nicht wie oben nach entgegengesetzten Richtungen hin dieselbe Einwirkung erleidet, sondern es gibt jetzt für B zwei Richtungen des schwächeren Druckes, die miteinander

III.



einen Winkel einschließen. Nach diesen Richtungen, die man erhält, wenn man sich das Zentrum der Sphäre um B, also das letztere selbst mit den beiden anderen Zentralelementen durch gerade Linien verbunden denkt, strebt das Element B nach A und A' hin. Die wirkliche Bewegung des Elements B muß demnach in einer mittleren Richtung erfolgen, und daraus resultiert, indem B zwischen A und A' tiefer eindringt, notwendig eine lineare Anordnung dieser drei Elemente. — Drei Elemente von der Art A werden um das eine Elemen B ein gleichseitiges Dreieck, vier ein Quadrat und acht einen Kubus um dasselbe formieren (s. Fig. I.). Da nun die Ätherelemente, welche den nicht ineinander greifenden Teilen der Sphären angehören, gegen die betreffenden Zentralelemente A einen stärkeren Druck ausüben als die auf der Innenseite befindlichen Ätherelemente, so werden die Elemente A nach dem mittleren Element B hingetrieben. Sobald aber dem äußeren Drucke, nach Herstellung eines gewissen Gleichgewichts, wieder ein innerer Druck von angemessener Stärke entgegenwirkt, müssen die Elemente A in bestimmten Abständen von B verharren.

I.

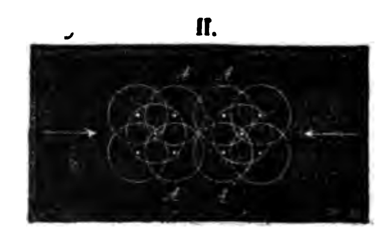
Die Atome oder Elemente A, so durch ihre Äthersphären mit dem Element B verbunden und um dasselbe gruppiert, bilden Moleküle oder kleinste Massenteilchen von bestimmter Gestaltung. Jene Elemente können nicht in unbegrenzter Anzahl, sondern höchst wahrscheinlich nur nach einem bestimmten quantitativen Verhältnis sich um das eine Element B in angemessener Weise gruppieren, so daß, wenn ihrer sehr viele mit dem letzteren zusammentreffen, Bewegungsverhältnisse entstehen, durch welche ein Teil derselben entfernt und von der Verbindung ausgeschlossen wird. Dagegen können solche Elemente A mit einem neuen B ein zweites Massenteilchen dieser Art bilden, u. s. f. Die Gestalt dieser Moleküle ist aber durch das eben erwähnte quantitative

Verhältnis bedingt. Wie nun zwei Elemente A, falls sie auf ein Element B treffen, mit diesem eine lineare Anordnung bilden, so müssen auch mehrere A sich auf eine bestimmte, regelmäßige Weise um ein B gruppieren, wie es das Gleichgewicht zwischen den Druckverhältnissen der verschiedenen Äthersphären um A gegen die Sphäre um B verlangt.

Bei anderen Massenteilchen kann, gemäß dem Gegensatze der sie konstituierenden Grundelemente, das quantitative Verhältnis und die Gestaltung eine andere sein. Wenn z. B. ein Element C sechs andere Elemente von der Art A dauernd um sich gruppieren kann, so werden die letzteren zusammen ein Oktaëder um das erstere bilden.

Viele Massenteilchen von derselben Art können sich nun zu einem größeren gleichartigen Ganzen gruppieren,

II.



wenn sie miteinander in hinreichend nahe Berührung kommen. Treffen z. B. zwei würfelförmige Massenteilchen zusammen, so wird zwischen den Äthersphären A, A' (Fig. II.) das bereits in Erwägung gezogene Ereignis stattfinden; die Ätherelemente an der Berührungsseite werden in ihrer Bewegung, nach den Zentralelementen hin, verzögert, so daß der Druck nach der entgegengesetzten Seite hin vermindert wird. Da also der äußere Druck in der Richtung der Pfeile das Übergewicht hat, so werden die beiden Massenteilchen tiefer ineinander gedrängt und die Hauptzentralelemente derselben einander näher gerückt; es ist so, als ob zwischen beiden eine gegenseitige Anziehung stattfände. Aber auch hier muß sich ein

bestimmtes Gleichgewicht zwischen dem inneren und äußeren Druck herstellen; und wie schon jedem kleinsten Massenteilchen eine bestimmte Gestalt und, gemäß dem Abstande seiner Grundbestandteile, eine bestimmte Dichte zukommt, so gilt dies auch von dem größeren Ganzen, das aus einer gewissen Anzahl von Massenteilchen gebildet ist. Die Grundelemente der letzteren können durch äußere Einwirkungen (Zug und Druck) voneinander entfernt und einander genähert werden, aber sie streben mit Notwendigkeit stets wieder zurück in die normale Lage, welche durch das Gleichgewicht der Druckverhältnisse bedingt ist. Daher ist die Materie innerhalb gewisser Grenzen, die bei verschiedenen Arten natürlich mehr oder weniger weit auseinander liegen, vollkommen elastisch.

Aus solchen kleinsten Massenteilchen müssen wir uns alle Körper zusammengesetzt denken, unter ihnen auch die Metalle, sowie überhaupt die sogenannten chemischen Grundstoffe. Die Elemente aber, welche diese Massenteilchen bilden, können durch ihre Kraftverhältnisse so unauflöslich miteinander verknüpft sein, daß nur die Verbindung der Massenteilchen untereinander einer Trennung fähig ist. Die Massenteilchen ungleichartiger Körper vereinigen sich dagegen in bestimmten Verhältnissen, welche die Chemie lehrt, zu neuen Massenteilchen höherer Ordnung, welche sich wieder zu einem größeren Ganzen gruppieren können. Dies muß im allgemeinen nach denselben Gesetzen geschehen, welche für die ursprünglichen Elemente galten, als sie sich zu jenen kleinsten Körperteilchen miteinander vereinigten. Was aber die Gestalt der Teilchen (Moleküle) des neu entstandenen Körpers betrifft, so hängt dieselbe natürlich von den Formen der kleinsten Massenteilchen (oder Moleküle) ab, welche den ungleichartigen Stoffen, aus denen er sich bildet, zugehören. Aus den Betrachtungen, die wir darüber angestellt haben, folgt, daß die Gestalt derselben meistens eine polyedrische sein wird.

Massenteilchen von bestimmter regelmäßiger Form können sich so miteinander verbinden, daß das aus ihnen gebildete Ganze im Innern und Äußeren eine große Regelmäßigkeit zeigt, so daß also der Abstand der Atome und Massenteilchen nach allen Richtungen derselbe ist. Aber es lassen sich noch mehr Fälle denken, wo dies nicht stattfindet, Fälle, wo der Abstand der einzelnen Elemente oder Atome nach verschiedenen Richtungen ein ungleicher wird, wenn verschiedenartige Massenteilchen sich zu einem neuen zusammensetzen. Dann wird natürlich auch der aus diesen neuen Massenteilchen bestehende Körper nach verschiedenen Richtungen eine ungleiche Dichte haben müssen, was ebenso für den Äther gilt, der um die einzelnen Atome gruppiert ist und mit diesen die Materie bilden hilft.

Alle Massenteilchen, deren Elemente in demselben quantitativen Verhältnisse zueinander stehen, müssen dieselbe Gestalt annehmen, falls die sonstigen Umstände gleich sind. Besteht z. B. ein Massenteilchen aus Einem Element von der Art b und acht Elementen von der Art a, so wird seine Gestalt ein Würfel sein. Dieselbe Gestalt wird aber auch ein Massenteilchen annehmen, welches aus den Elementen β und α in dem Verhältnisse von 1 : 8 zusammengesetzt ist. Denn in dem einen, wie in dem anderen Falle werden die acht gleichartigen Elemente sich auf Grund derselben Kraftverhältnisse um das entgegengesetzte möglichst gleichmäßig zu gruppieren suchen. Die Gestalt wird daher dieselbe sein, mögen auch die Elemente der Massenteilchen in beiden Fälle noch so verschieden sein. Ein gleiches Verhalten muß nun auch bei verschiedenen chemisch zusammengesetzten Körpern stattfinden, deren ungleichartige Massenteilchen (Atomgruppen) in demselben quantitativen Verhältnisse zusammentreten. Doch kann hier, wo die nächsten konstituierenden Bestandteile nicht einfache Elemente, sondern Kombinationen aus denselben sind, bei verschiedenen Körpern neben der gleichen äußeren Kristallgestalt, die

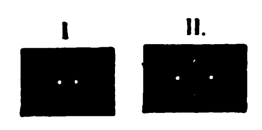
durch das gleiche quantitative Verhältnis jener Bestandteile bedingt ist, auch eine gewisse Verschiedenheit in der inneren physikalischen Konstitution bestehen, welche ihren Grund darin haben könnte, daß die einfachen Atome in den Massenteilchen dieser Körper nicht eine vollkommene gleiche Anordnung besitzen.

Die Atome derselben Massenteilchen, welche in bestimmten quantitativen Verhältnissen einen Körper bilden, können unter verschiedenen Umständen sich auf verschiedene Weise gruppieren und dadurch Verbindungen liefern, welche bei derselben prozentischen Zusammensetzung und demselben Atomgewichte eine sehr merkliche Verschiedenheit in ihrer chemischen Natur zeigen. Derartige Verbindungen nennt man in der Chemie metamerische, während man unter polymerischen Körpern solche versteht, welche bei gleicher prozentischer Zusammensetzung ein verschiedenes Atomgewicht besitzen, so daß also hier die absolute Anzahl der verschiedenartigen Atomgruppen, welche in die Verbindung eingehen, nicht dieselbe ist. Die organische Chemie gibt zahlreiche hierher gehörige Beispiele. Zu dem letzteren Falle gehören in der unorganischen Chemie die unterschwefelige Säure ($S^2 O^2$) und die Pentathionsäure ($S^5 O^5$), die beide aus Schwefel und Sauerstoff in demselben relativen Verhältnis bestehen.

Wenn ungleichartige Massenteilchen sich zu einem neuen Massenteilchen höherer Ordnung zusammensetzen, so findet dabei, nach den bereits dargelegten Prinzipien, ein tieferes Ineinandergreifen derselben, also eine Verdichtung statt. Die Elemente der Äthersphären geraten in neue Oszillationszustände, die sich durch den Äther im umgebenden Raume auf die Äthersphären anderer Körper übertragen, deren Grundbestandteile dann gleichfalls einer gewissen Einwirkung unterliegen müssen. Man erkennt nun leicht, daß hieraus die Erscheinungen des Lichts und der Wärme folgen können, welche mit chemischen Verbindungen und Trennungen so häufig ver-

bunden sind. Diese Erscheinungen haben ihren Ursprung in der Materie, insofern als der Äther einen wesentlichen Bestandteil derselben ausmacht; sie gehen von der Materie aus, und können sich, weil jene Bewegung der Ätherelemente auf den benachbarten Äther übergeht, weiter im Umgebungsraume fortpflanzen.

Wenn nun die Äthersphären verschiedener Elemente soweit ineinandergreifen, daß jedes Zentralelement der einen Sphäre von der anderen umschlossen ist (s. nebenstehende Fig.), so wird dadurch ein festerer Zusammenhalt zwischen diesen Elementen bewirkt, die dann nicht nur in bestimmten Abständen (s. Fig. I.), sondern auch in einer bestimmten gegenseitigen Lage zu verharren streben. Und dies entspricht dem Falle der starren Materie. Wenn aber irgend eine Ursache eine solche oszillatorische Bewegung der Ätherelemente veranlaßt, welche dem Drucke der Äthersphären von Innen nach außen das Übergewicht verschafft, so werden sich die Zentralelemente bis zur Herstellung eines neuen Gleichgewichts voneinander entfernen müssen. Geht nun diese Entfernung soweit, daß das eine Zentralelement aus der Sphäre des benachbarten Elements herausgerückt (siehe Fig. II.), dergestalt also, daß nur noch ein Ineinandergreifen der Äthersphären stattfindet, so ist die Aggregation der Elemente eine andere geworden. Die eine Äthersphäre wird sich jetzt leicht an der anderen verschieben lassen, wobei das betreffende Zentralelement eine Drehung um das andere erfährt. Diese Elemente haben dann eine leichte, freie Beweglichkeit nach allen Richtungen gewonnen, und dies ist das charakteristische Kennzeichen der tropfbaren Flüssigkeiten. Es versteht sich aber von selbst, daß das eben Erörterte noch gerade so gelten wird, wenn man anstatt der einfachen Atome Atomgruppen oder Massenteilchen als Zentra der Äthersphären annimmt. Wirkt nun die Ursache, welche in-



folge einer oszillatorischen Bewegung der Ätherelemente den Druck der Sphären von innen nach außen verstärkt, fort, so werden die Zentralmassenteilchen immer weiter voneinander entfernt; ihre Sphären greifen nicht mehr ineinander ein, hören aber darum nicht auf, mittelst der zwischen ihnen gelegenen Ätherelemente gegeneinander zu wirken. Und hierdurch ist im wesentlichen der gasförmige Aggregatzustand der Materie charakterisiert.

Die Erscheinungen der Elektrizität haften, wie die des Lichts und der Wärme, an der Materie; sie treten an derselben durch die verschiedenartigsten Ursachen hervor, können sich aber gleichfalls weiter in dem umgebenden Raum fortpflanzen und dadurch an und in anderen Körpern auf bestimmte Weise wiederholen. Auch diese Erscheinungen werden höchstwahrscheinlich durch bestimmte Gleichgewichts- und Bewegungsverhältnisse der Ätherelemente bewirkt, wobei jedoch noch sehr fraglich ist, ob alle Erscheinungen des Lichts, der Wärme und Elektrizität durch eine und dieselbe Ätherart bedingt sind. Was dagegen den Magnetismus anlangt, so weiß man, daß derselbe sein Wesen hat in einer Polarität, d. h. in einem gewissen Gegensatze, dessen ungleichartige Glieder schon in jedem kleinsten Massenteilchen der betreffenden Körper als vorhanden angenommen werden müssen. Da nun nach unseren Prinzipien die kleinsten Teilchen der Materie aus ungleichartigen Elementen konstituiert sind, so ist es uns wahrscheinlich, daß der Magnetismus wesentlich in der Konstitution der Materie begründet ist, so jedoch, daß eine besondere Anordnung der Grundelemente erforderlich ist, wenn derselbe wirklich hervortreten soll. Mit diesen Erörterungen müssen wir uns hier begnügen, indem wir auf die in der Einleitung genannten Werke verweisen.

Die Grundelemente, aus welchen die sichtbare Natur konstituiert ist, werden also vermittelst ihrer Äthersphären in bestimmten Abständen voneinander gehalten,

ohne daß das eine Element unmittelbar auf das andere wirkt. Aus der oben angestellten Untersuchung läßt sich aber erkennen, daß die Materie, vermöge der Anordnung oder Gruppierung der sie konstituierenden einfachen Elemente, überall, sowohl in ihren näheren als auch in ihren entfernteren Bestandteilen bis zu den kleinsten Massenteilchen herab, eine bestimmte Gliederung besitzen muß, die wohl mannigfach modifiziert, aber niemals ganz aufgehoben werden kann.

Eine unmittelbare Wirkung in die Ferne (durch den leeren Raum) findet nach unseren Prinzipien weder zwischen den einfachen Elementen, noch zwischen den aus diesen bestehenden Molekülen, noch endlich zwischen größeren Massen statt, welche aus solchen Molekülen zusammengesetzt sind. Auch deutet die Erfahrung nur in einzelnen Fällen scheinbar auf eine derartige Wirkung hin. Die chemischen Prozesse erfordern durchweg eine innige Berührung der Körperteilchen, und von den meisten physikalischen und mechanischen Prozessen gilt dasselbe. Ebenso ist es bei der Wechselwirkung zwischen den Körpern und unseren verschiedenen Sinnesorganen, durch welche wir die sinnlichen Eigenschaften der Körperwelt kennen lernen. Das Tastorgan, welches uns die Materie als etwas Raumerfüllendes zu erkennen gibt, muß mit derselben in Berührung kommen, und auch das Geschmacks- und Geruchsorgan reagieren nur gegen Körperteilchen, mit denen sie in wirkliche Berührung treten. Die Erscheinungen des Schalles haben aber bekanntlich ihre Ursache in einer schwingenden Bewegung der Körperteilchen, welche auf die Teilchen der umgebenden Luft sich überträgt und hierdurch zu unserem Gehörorgane gelangt, das gleichfalls mit der Luft in Berührung steht. Sollten nun die Körper dem Auge unmittelbar ihre Gestalten aufdringen? Oder werden nicht vielmehr die Empfindungen desselben ebenfalls durch irgend etwas vermittelt, das zwischen dem Sehorgane und dem sichtbaren Körper vorhanden ist?

Wir können diese Frage nur bejahen; denn alle Erscheinungen des Lichts lassen sich, wie man weiß, mit Evidenz aus der schwingenden Bewegung gewisser Ätherelemente erklären, durch eine Bewegung, die von der Materie aus angeregt wird, so daß zwischen diesen Erscheinungen und denen des Schalles eine gewisse Analogie besteht. Auch von den Wirkungen der Elektrizität und des Magnetismus können wir mit Grund behaupten, daß dieselben durch eine gewisse Vermittelung von einem Körper auf den anderen übergehen. So bleibt nur noch ein Fall einer scheinbar unmittelbaren Wirkung in die Ferne übrig. Was sollen wir nämlich halten von jenen Körpern im Himmelsraume, die, wie nicht geleugnet werden kann, nach einem gewissen Gesetze in weiten, aber bestimmten Abständen beieinander gehalten werden, so daß sich jeder Körper in einer gesetzmäßigen Bahn, die durch den Einfluß der übrigen (zu einem größeren Ganzen gehörigen) Körper bedingt ist, bewegt? So besteht unser Sonnensystem aus einer Menge von selbständigen Körpern, die alle in demselben Sinne um die Sonne kreisen, während gleichseitig einige wieder die Zentralkörper von anderen kleineren sind. Dies alles erklärt sich, wenn man annimmt, daß zwei Körper sich wechselseitig im direkten Verhältnisse der Massen und im umgekehrten des Quadrates ihrer Entfernung anziehen; und eben daraus erklärt sich die freie, beschleunigte Bewegung der Körper, wenn diese in einem gewissen Abstande von der Erdoberfläche sich selbst überlassen werden.

Während hier nur die Anziehung zwischen der Erde und dem fallenden Körper wirkt, welche den letzteren in Berührung mit der Erde bringt, findet bei den Körpern im Himmelsraume noch eine tangentiale Wirkung statt, die im Verein mit der Anziehung und der hierdurch bewirkten Bewegung nach dem Zentralkörper hin eine kreisende Bewegung in geschlossener Bahn hervorbringt. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß

die Himmelskörper nach einem bestimmten Gesetze in bestimmten Entfernungen beieinander gehalten werden, während sie ihre Bahnen im Weltenraume vollführen, aber die Erfahrung sagt uns gewiß nicht, daß dies die Folge eines unmittelbaren wechselseitigen Einflusses der betreffenden Körper sei, obschon man sich allerdings denken kann, daß die Bewegungserscheinungen derselben so vor sich gehen, als ob sie durch eine gegenseitige Anziehung bewirkt würden, welche im direkten Verhältnisse der Massen und im umgekehrten des Quadrats der Entfernung je zweier Köıper oder Körperteilchen steht. Indessen kann man diesem Gesetze einen mehr tatsächlichen Charakter verleihen, wenn man sagt: Zwei Körper (oder Körperteilchen) im Raume haben die Tendenz, sich zueinander hinzubewegen, dergestalt, daß dieselbe, in der eben ausgesprochenen Weise, von ihren Massen und ihrer Entfernung abhängig ist. Die Frage nach der Ursache dieser Tendenz (oder auch der Gravitation) kann man dann einstweilen dahingestellt sein lassen. Wollten wir jedoch eine unmittelbare Anziehung zwischen diesen Körpern (durch den leeren Raum) annehmen, so möchte eine solche Hypothese wohl sehr wenig geeignet sein, unsere Einsicht in den wahren Zusammenhang der betreffenden Erscheinungen zu fördern. Wie wenig aber Newton selbst, der jenes Gravitationsgesetz auffand, einer derartigen Annahme geneigt war, ergibt sich aus folgender Stelle[1]), die in seinem dritten Briefe an Bentley vorkommt: »daß der Materie die Schwerkraft angeboren, inhärierend und wesentlich sei, so daß ein Körper auf einen anderen in der Ferne durch ein Vakuum wirken könnte, ohne Vermittelung von etwas, womit und wodurch die Wirkung und die Kraft von dem einen zum anderen fortgeführt würde, ist für mich eine so große Ungereimtheit, daß ich glaube, keiner, der in philosophischen Dingen eine kompetente Fähigkeit des Denkens

---

[1]) Newtons Works, Horsleys Edit. 4°, 1783. Vol. IV. p. 438.

besitzt, könne jemals in dieselbe verfallen. Gravitation muß durch ein beständig nach gewissen Gesetzen wirkendes Agens erzeugt werden.« Ob aber dieses Agens als materiell oder immateriell, und wie es als wirksam zu denken sei, überläßt NEWTON einer ferneren Untersuchung.

Unsere Prinzipien führen nun, konsequent verfolgt, gewissermaßen von selbst dahin, daß der Äther nicht allein die einfachen Grundelemente der Materie und die aus ihnen konstituierenden Massenteilchen zusammenhalte, sondern auch zwischen den größeren aus solchen Massenteilchen bestehenden Körpern eine gewisse Gemeinschaft unterhalten müsse. Wie der Äther sich um jedes Grundelement und Massenteilchen der Materie gruppiert, so wird derselbe auch um jeden größeren Körper eine Sphäre bilden, die sich abwechselnd ausdehnt und zusammenzieht, indem ihre Elemente abwechselnd zu dem Körper hin- und von ihm hinweggehen. Die Verbreitung einer solchen Sphäre im Raume wird von der Masse und Größe des Körpers, welchem sie zugehört, abhängen. Denken wir uns nun zwei Körper, etwa zwei Kugeln, in einer gewissen Entfernung voneinander, so daß ihre Sphären ineinander greifen können, so wird z w i s c h e n beiden Körpern eine Verzögerung der oszillierenden Bewegung des Äthers stattfinden; dadurch gewinnt der äußere Druck der Äthersphären das Übergewicht, zufolge dessen sich diese Körper zueinander hin bewegen müssen, so, als ob sie sich gegenseitig anzögen.

Ist aber der eine Körper im Verhältnis zum andern sehr klein und in die Äthersphäre des letzteren eingetaucht, so wird derselbe bei jeder Kontraktion dieser Sphäre einen Antrieb zur Bewegung nach dem größeren Körper hin erlangen. Jede einzelne Wirkung dieser Art wird zwar nicht so energisch sein, als wenn zwei ungleichartige Elemente oder Massenteilchen mit ihren Sphären gegenseitig ineinandergreifen, aber es findet hier eine Summation der Wirkungen statt, aus der eine be-

trächtliche Gesamtwirkung hervorgehen kann. In dem Moment also, wo die Sphäre des größeren Körpers sich zusammenzieht, wird auf den kleineren ein Druck ausgeübt, der ihn nach jenem hintreibt, so als ob hier eine Anziehung, die Gravation, ihren Sitz hätte. Diese Bewegung, welche sich fortsetzt, während die Sphäre sich ausdehnt und verdünnt, wird durch jede folgende Kontraktion des Äthers verstärkt. Alle Massenteilchen des bewegten Körpers erfahren von seiten des sich zusammenziehenden Äthers denselben Druck, und wenn dieser Körper im Verhältnis zum andern von sehr geringer Ausdehnung ist, so werden alle seine Massenteilchen von gleichen, parallelen Druckkräften getrieben. Hiervon können wir nun sogleich eine Anwendung machen auf die nähere Bestimmung der Wirkung, welche irgend ein Weltkörper auf andere kleinere Körper ausübt, die sich innerhalb seiner Äthersphäre befinden, z. B. auf die Wirkung der Erde gegen irgend einen Körper, wenn derselbe in einer gewissen Entfernung von ihrer Oberfläche sich selbst überlassen wird.

Jede Kontraktion des schwingenden Äthers, der um die Erde in der Form einer Sphäre gruppiert ist, erteilt einem solchen Körper eine gewisse Geschwindigkeit, die durch jede folgende Kontraktion vermehrt wird. Diese Einwirkung wiederhole sich allemal nach Verlauf des m ten Teiles einer Sekunde, die als Zeiteinheit angesehen werde. Der Körper wird dann, während dieser Zeiteinheit, eine Anzahl m jener Einwirkungen erfahren, die zusammen ihm eine bestimmte Geschwindigkeit $= g$ erteilen werden. Die Geschwindigkeit, welche durch eine einzige Kontraktion des oszillierenden Äthers bewirkt wird, ist demnach $\frac{g}{m} = p$, und der Weg, welchen der Körper mit derselben in dem Zeitteilchen $\frac{1}{m} = \tau$ durchfällt, $= \frac{g}{m^2} = p\,\tau$. Mit Rücksicht auf die nacheinander

folgenden Zeitteilchen, o, τ, 2τ, 3τ, ... $n\tau$ hat man nun für die von den Einwirkungen des Äthers herrührenden Geschwindigkeiten, am Anfange eines jeden solchen Zeitteilchens, der Reihe nach p, 2 p, 3 p, ... n p, und für die während dieser Zeitteilchen durchlaufenen Wege $p\tau$, $2p\tau$, $3p\tau$, ... $np\tau$. Die Summe aller dieser Wege ist $s = p\tau(1 + 2 + 3 + \ldots + n) = p\tau(1 + n)\frac{n}{2}$ oder, wenn man für p und τ ihre obigen Werte setzt, $= \frac{g}{2}\left(\frac{n}{m^2} + \frac{n^2}{m^2}\right)$.

Bezeichnet man nun die beliebige Anzahl von Zeitteilchen, deren jedes $= \frac{1}{m}$ ist, nämlich $\frac{n}{m}$, mit t, so hat man $n = mt$ und daher auch $s = \frac{g}{2}\left(\frac{mt}{m^2} + \frac{m^2t^2}{m^2}\right)$ $= \frac{gt^2}{2} + \frac{gt}{2m}$.

Das zweite Glied dieser Formel wird aber um so kleiner, je größer m, d. h. je schneller die Kontraktionen des schwingenden Äthers aufeinander folgen, oder in je kürzerer Zeit die Ätherschwingungen vollendet werden. Nimmt man nun an, daß die Schwingungszeit außerordentlich klein ist, oder daß die Schwingungen ungemein rasch aufeinander folgen, so kann man $n = \infty$ setzen, zufolgedessen das zweite Glied jener Formel verschwindet. Daher $s = \frac{1}{2}gt^2$.

Setzt man aber in dem Ausdrucke $np = \frac{ng}{m}$ der durch n Ätherkontraktionen bewirkten Geschwindigkeit: $n = mt$, so erscheint $c = gt$ für die Geschwindigkeit, welche der Körper während der Zeit t erlangt hat, wo g immer, seinem obigen Begriffe gemäß, die in der Zeiteinheit erzeugte Geschwindigkeit ist.

Die Formeln $c = gt$ und $s = \frac{1}{2}gt^2$ drücken nun bekanntlich die Bewegungsgesetze der frei nach der Erde

hin fallenden Körper aus. Das Resultat jener Ätherschwingungen ist also dasselbe, als ob die Bewegung dieser Körper von einer kontinuierlich wirkenden Kraft herrührte. Man betrachtet die Schwere als eine solche Kraft, nimmt jedoch häufig, um die betreffenden Gesetze abzuleiten, an, daß dieselbe stoßweise wirke. Dadurch zerlegt man die gleichförmig beschleunigte Bewegung, der eben dargelegten Entwicklung gemäß, in eine Folge von gleichförmigen Bewegungen, die zusammen sich jener um so mehr nähern, je schneller die stoßweisen Wirkungen aufeinander folgen. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, daß die Ätherkontraktionen eine gleichförmig beschleunigte Bewegung der fallenden Körper bewirken werden, sobald nur die Schwingungszeit des Äthers so klein ist, daß das zweite Glied in der obigen Formel für s in Bezug auf das erste vernachlässigt werden kann. Auch kann man bei der Betrachtung des freien Falles der Körper von verhältnismäßig geringen Höhen annehmen, daß die aufeinanderfolgenden Kontraktionen des schwingenden Äthers gleich sind. Sonst muß aber die Wirkung mit der Entfernung von der Erde abnehmen; denn je weiter die Ätherschichten von der Oberfläche der Erde entfernt liegen, desto geringer ist ihr Zusammenhang mit der letzteren, und von diesem Umstande hängt die Intensität der Wirkung ab. Da nun die Oberflächen verschiedener Kugelschichten sich verhalten wie die Quadrate ihrer Halbmesser, so wird die Wirkung mit dem Quadrate der Entfernung abnehmen.

Wie die Körper über der Oberfläche der Erde sich zu dieser, so werden sich die verschiedenen Planeten in der Äthersphäre der Sonne, ihres Zentralkörpers, verhalten, soweit es ihr Bestreben betrifft, sich nach dem letzteren hinzubewegen. Viele Weltkörper zusammengenommen können aber den Äther zu einem solchen Systeme von Schwingungen veranlassen, als ob dasselbe von ihrem gemeinschaftlichen Schwerpunkte ausginge. Die Kontraktion oder Rückwirkung des schwingenden

Äthers wird sie dann alle gegen ihren gemeinschaftlichen Schwerpunkt hintreiben, so als ob in diesem die Gravitation ihren Sitz hätte.

Der große Reichtum von Erscheinungen, welchen die gegebene Natur darbietet, läßt sich durch eine vergleichende Betrachtung in verschiedenartige Gruppen sondern, deren jede, in Hinsicht auf ihr Ursächliches, Gegenstand einer Spezialuntersuchung werden kann. Die Körper aber, an welchen die mannigfachen Naturerscheinungen zutage treten, sind bis zu gewissen Grenzen chemisch und mechanisch teilbar. Die chemische Teilbarkeit führt jeden zusammengesetzten Körper zurück auf eine Mannigfaltigkeit einfacherer Bestandteile, die in einem gewissen Gegensatze zueinander stehen. Die mechanische Teilbarkeit liefert dagegen Teilchen, die dem Ganzen, aus dem sie hervorgehen, gleichartig erscheinen. Von den kleineren Teilchen gelangt man im Denken, gestützt auf die Analysis des Gegebenen, zu kleinsten Massenteilchen, die noch die Natur des größeren materiellen Ganzen, das sie zusammen bilden, an sich haben. Die kleinsten Massenteilchen eines jeden Körpers sind endlich Kombinationen jener absolut einfachen Atome, aus deren Kraftverhältnissen sie (die Massenteilchen) resultieren. Es liegt nun im Begriff dieser Atome, daß sie auf eine Mannigfaltigkeit noch einfacherer Bestandteile nicht zurückgeführt werden können. Mit der Annahme derselben sind wir zu einer notwendigen Grenzvorstellung gelangt, die wir, solange man im Bereiche der uns gegebenen Natur verweilt, nicht zu überschreiten brauchen. Doch liegt die Möglichkeit vor, daß selbst die einfachen Atome noch durch etwas anderes, von ihnen völlig verschiedenes, bestehen, das aber für sie alle dasselbe sein muß, und von dem sie alle auf gleiche Weise abhängen werden. Die Art und Weise indes, wie die vielen einfachen Wesen (Atome) von dem Einen abhängen, ver-

mögen wir hier, auf dem Standpunkte der Physik, nicht näher zu bestimmen. Wir stehen vor der Pforte des religiösen Glaubens und schließen, indem wir die Möglichkeit dieser Abhängigkeit anerkennen, mit dem Spruche des Apostel Paulus: »Es sind mancherlei Kräfte, aber es ist Ein Gott, der da wirket alles in allen.«

/erlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

Ieft

1. Keferstein, Dr. H., Betrachtungen über Lehrerbildung. 2. Aufl. 75 Pf.
2. Maennel, Dr. B., Über pädagogische Diskussionen und die Bedingungen, unter denen sie nützen können. 2. Aufl. 45 Pf.
3. Wohlrabe, Dr. W., Fr. Mykonius, der Reformator Thüringens. 25 Pf.
4. Tews, Joh., Moderne Mädchenerziehung. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.
5. Ufer, Christian, Das Wesen des Schwachsinns. 2. Aufl. 25 Pf.
6. Wohlrabe, Dr. W., Otto Frick. Gedächtnisrede, gehalten im Halleschen Lehrer-Vereine. 40 Pf.
7. Holtsch, H., Comenius, der Apostel des Friedens. 30 Pf.
8. Sallwürk, Dr. E. von, Baumgarten gegen Diesterweg. 25 Pf.
9. Tews, Joh., Sozialdemokratische Pädagogik. 3. Aufl. 50 Pf.

.0. Flügel, O., Über die Phantasie. Ein Vortrag. 2. Aufl. 30 Pf.

1. Janke, O., Die Beleuchtung der Schulzimmer. 25 Pf.
2. Schullerus, Dr. Adolf, Die Deutsche Mythologie in der Erziehungsschule. 20 Pf.

.3. Keferstein, Dr. Horst, Eine Herderstudie mit besonderer Beziehung auf Herder als Pädagog. 40 Pf.

4. Wittstock, Dr. Alb., Die Überfüllung der gelehrten Berufszweige. 50 Pf.
5. Hunziker, Prof. O., Comenius und Pestalozzi. Festrede. 2. Aufl. 40 Pf.
6. Sallwürk, Dr. E. von, Das Recht der Volksschulaufsicht. Nach den Verhandlungen der württemberg. Kammer im Mai 1891. 25 Pf.
7. Rossbach, Dr. F., Historische Richtigkeit und Volkstümlichkeit im Geschichtsunterrichte. 40 Pf.
8. Wohlrabe, Rektor Dr., Lehrplan der sechsstufigen Volksschule zu Halle a. S. für den Unterricht in Geschichte, Geographie, Naturlehre, Raumlehre, Deutsch. 40 Pf.
9. Rother, H., Die Bedeutung des Unbewufsten im menschl. Seelenleben. 2. Aufl. 30 Pf.

0. Gehmlich, Dr. Ernst, Beiträge zur Geschichte des Unterrichts und der Zucht in den städtischen Lateinschulen des 16. Jahrhunderts. 50 Pf.

1. Hollkamm, F., Erziehender Unterricht und Massenunterricht. 60 Pf.
2. Janke, Otto, Körperhaltung und Schriftrichtung. 40 Pf.
3. Lange, Dr. Karl, Die zweckmäfsige Gestaltung der öffentlichen Schulprüfungen. 30 Pf.
4. Gleichmann, Prof. A., Über den blofs darstellenden Unterricht Herbarts. 2. Auflage. 60 Pf.
5. Lomberg, A., Grofse oder kleine Schulsysteme? 45 Pf.
6. Bergemann, Dr. P., Wie wird die Heimatskunde ihrer soz.-ethischen Aufgabe gerecht? 2. Aufl. 80 Pf.
7. Kirchberg, Th., Die Etymologie und ihre Bedeutung für Schule und Lehrer. 40 Pf.
8. Honke, Julius, Zur Pflege volkstüml. Bildung und Gesittung. 50 Pf.
9. Reukauf, Dr. A., Abnorme Kinder und ihre Pflege. 2. Aufl. 35 Pf.



35. R.
36. Pe
37. Be
38. Sc
Ein
39. Sta
40. Tew
41. Kef
42. Geh
Salzm
43. Fack
44. Ufer,
zustän
45. Beyer,
46. Lehmh
47. Wendt,
pläne un
48. Lange,
49. Busse,
50. Kefers
wissensch
51. Flügel,
52. Schultze,
53. Tews, J.,
54. Göring, D
55. Kefersteir
politische Le
56. Steinmetz,
Beziehungen
57. Janke, O., L
58. Sallwürk, D
richts. 1 M.
59. Zange, F., D
60. Bär, A., Hilfs
I. Heeresverfass
61. Mitten

mögen wir hier, auf dem Standpunkte der Physik, nicl
näher zu bestimmen. Wir stehen vor der Pforte de
religiösen Glaubens und schließen, indem wir die Mög
lichkeit dieser Abhängigkeit anerkennen, mit der
Spruche des Apostel Paulus: »Es sind mancherl
Kräfte, aber es ist Ein Gott, der da wirket alles i
allen.«

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Heft

30. Foltz, O., Einige Bemerkungen über Ästhetik und ihr Verhältnis zur Pädagogik. 80 Pf.
31. Tews, J., Elternabende. (Pädag. Abende, Schulabende.) 2. Aufl. 25 Pf.
32. Rude, Adolf, Die bedeutendsten Evangelischen Schulordnungen des 16. Jahrhunderts nach ihrem pädagogischen Gehalte. 75 Pf.
33. Tews, J., Die Mutter im Arbeiterhause. Eine sozial-pädagogische Skizze. 2. Aufl. 30 Pf.
34. Schmidt, M., Zur Abrechnung zwischen Erziehung u. Regierung. 40 Pf.
35. Richter, Albert, Geschichtsunterr. im 17. Jahrhundert. 35 Pf.
36. Pérez, Bernard, Die Anfänge des kindl. Seelenlebens. 2. Aufl. 60 Pf.
37. Bergemann, Dr. P., Zur Schulbibelfrage. 50 Pf.
38. Schullerus, Dr. Adolf, Bemerkungen zur Schweizer Familienbibel. Ein Beitrag zur Schulbibelfrage. 20 Pf.
39. Staude, Das Antworten d. Schüler i. Lichte d. Psychol. 2. Aufl. 25 Pf.
40. Tews, Volksbibliotheken. 20 Pf.
41. Keferstein, Dr. Horst, E. Moritz Arndt als Pädagog. 75 Pf.
42. Gehmlich, Dr. E., Erziehung und Unterricht im 18. Jahrhundert nach Salzmanns Roman Karl v. Karlsberg. 50 Pf.
43. Fack, M., Die Behandlung stotternder Schüler. 2. Aufl. 30 Pf.
44. Ufer, Chr., Wie unterscheiden sich gesunde und krankhafte Geisteszustände beim Kinde? 2. Aufl. 35 Pf.
45. Beyer, O. W., Ein Jahrbuch des franz. Volksschulwesens. 20 Pf.
46. Lehmhaus, Fritz, Die Vorschule. 40 Pf.
47. Wendt, Otto, Der neusprachliche Unterr. im Lichte der neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. 30 Pf.
48. Lange, Dr. K., Rückblicke auf die Stuttgarter Lehrerversammlung. 30 Pf.
49. Busse, H., Beiträge zur Pflege des ästhetischen Gefühls. 40 Pf.
50. Keferstein, Dr. H., Gemeinsame Lebensaufgaben, Interessen und wissenschaftliche Grundlagen von Kirche und Schule. 40 Pf.
51. Flügel, O., Die Religionsphilosophie in der Schule Herbarts. 50 Pf.
52. Schultze, O., Zur Behandlung deutscher Gedichte. 35 Pf.
53. Tews, J., Soziale Streiflichter. 30 Pf.
54. Göring, Dr. Hugo, Bühnentalente unter den Kindern. 20 Pf.
55. Keferstein, Dr. H., Aufgaben der Schule in Beziehung auf das sozialpolitische Leben. 2. Aufl. 50 Pf.
56. Steinmetz, Th., Die Herzogin Dorothea Maria von Weimar und ihre Beziehungen zu Ratke und zu seiner Lehrart. 50 Pf.
57. Janke, O., Die Gesundheitslehre im Lesebuch. 60 Pf.
58. Sallwürk, Dr. E. v., Die formalen Aufgaben des deutschen Unterrichts. 1 M.
59. Zange, F., Das Leben Jesu im Unterr. d. höh. Schulen. 50 Pf.
60. Bär, A., Hilfsmittel für den staats- u. gesellschaftskundl. Unterricht. I. Heeresverfassungen. 1 M 20 Pf.
61. Mittenzwey, L., Pflege d. Individualität i. d. Schule. 2. Aufl. 75 Pf.
62. Ufer, Chr., Über Sinnestypen und verwandte Erscheinungen. 40 Pf.
63. Wilk, Die Synthese im naturkundlichen Unterricht. 60 Pf.
64. Schlegel, Die Ermittelung der Unterrichtsergebnisse. 45 Pf.
65. Schleichert, Exper. u. Beobacht. im botan. Unterricht. 20 Pf.
66. Sallwürk, Dr. E. v., Arbeitskunde im naturw. Unterricht. 80 Pf.
67. Flügel, O., Über das Selbstgefühl. Ein Vortrag. 30 Pf.
68. Beyer, Dr. O. W., Die erziehliche Bedeutung d. Schulgartens. 30 Pf.
69. Hitschmann, Fr., Über die Prinzipien der Blindenpädagogik. 20 Pf.

Heft
70. Linz, F., Zur Tradition u. Reform des französ. Unterrichts. 1 M 20 Pf.
71. Trüper, J., Zur Pädagogischen Pathologie und Therapie. 60 Pf.
72. Kirst, A., Das Lebensbild Jesu auf der Oberstufe. 40 Pf.
73. Tews, J., Kinderarbeit. 20 Pf.
74. Mann, Fr., Die soziale Grundlage von Pestalozzis Pädagogik. 25 Pf.
75. Kipping, Wort und Wortinhalt. 30 Pf.
76. Andreae, Über die Faulheit. 2. Aufl. 60 Pf.
77. Fritzsche, Die Gestalt. d. Systemstufen im Geschichtsunterr. 50 Pf.
78. Bliedner, Schiller. 80 Pf.
79. Keferstein, Rich. Rothe als Pädagog und Sozialpolitiker. 1 M.
80. Thieme, Über Volksetymologie in der Volksschule. 25 Pf.
81. Hiemesch, Die Willensbildung. 60 Pf.
82. Flügel, Der Rationalismus in Herbarts Pädagogik. 50 Pf.
83. Sachse, Die Lüge und die sittlichen Ideen. 20 Pf.
84. Reukauf, Dr. A., Leseabende im Dienste der Erziehung. 60 Pf.
85. Beyer, O. W., Zur Geschichte des Zillerschen Seminars. 2 M.
86. Ufer, Chr., Durch welche Mittel steuert der Lehrer außerhalb der Schulzeit den sittlichen Gefahren d. heranwachs. Jugend? 6. Aufl. 40 Pf.
87. Tews, J., Das Volksschulwesen in d. gr. Städten Deutschlands. 30 Pf.
88. Janke, O., Schäden der gewerblichen und landwirtschaftlichen Kinderarbeit. 60 Pf.
89. Foltz, O., Die Phantasie in ihrem Verhältnis zu den höheren Geistestätigkeiten. 40 Pf.
90. Fick, Über den Schlaf. 70 Pf.
91. Keferstein, Dr. H., Zur Erinnerung an Philipp Melanchthon als Praeceptor Germaniae. 70 Pf.
92. Staude, P., Über Belehrungen im Anschl. an d. deutsch. Aufsatz. 40 Pf.
93. Keferstein, Dr. H., Zur Frage des Egoismus. 50 Pf.
94. Fritzsche, Präp. zur Geschichte des großen Kurfürsten. 60 Pf.
95. Schlegel, Quellen der Berufsfreudigkeit. 20 Pf.
96. Schleichert, Die volkswirtschaftl. Elementarkenntnisse im Rahmen der jetzigen Lehrpläne der Volksschule. 70 Pf.
97. Schullerus, Zur Methodik d. deutsch. Grammatikunterrichts. (U. d. Pr.)
98. Staude, Lehrbeispiele für den Deutschunterr. nach der Fibel von Heinemann und Schröder. 60 Pf. 2. Heft s. Heft 192.
99. Hollkamm, Die Streitfragen des Schreiblese-Unterrichts. 40 Pf.
100. Muthesius, K., Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. 1 M.
101. Bär, A., Hilfsmittel f. d. staats- und gesellschaftskundl. Unterricht. II. Kapital. 1 M.
102. Gille, Bildung und Bedeutung des sittlichen Urteils. 30 Pf.
103. Schulze, O., Beruf und Berufswahl. 30 Pf.
104. Wittmann, H., Das Sprechen in der Schule. 2. Aufl. 20 Pf.
105. Moses, J., Vom Seelenbinnenleben der Kinder. 20 Pf.
106. Lobsien, Das Censieren. 25 Pf.
107. Bauer, Wohlanständigkeitslehre. 20 Pf.
108. Fritzsche, R., Die Verwertung der Bürgerkunde. 50 Pf.
109. Sieler, Dr., A. Die Pädagogik als angewandte Ethik u. Psychologie. 60 Pf.
110. Honke, Julius Friedrich Eduard Beneke. 30 Pf.
111. Lobsien, M., Die mech. Leseschwierigkeit der Schriftzeichen. 80 Pf.
112. Bliedner, Dr A., Zur Erinnerung an Karl Volkmar Stoy. 25 Pf.
113. K. M., Gedanken beim Schulanfang. 20 Pf.

Heft

114. Schulze, Otto, A. H. Franckes Pädagogik. Ein Gedenkblatt zur 200 jähr. Jubelfeier der Franckeschen Stiftungen, 1698/1898. 80 Pf.
115. Niehus, P., Über einige Mängel in der Rechenfertigkeit bei der aus der Schulpflicht entlassenen Jugend. 40 Pf.
116. Kirst, A., Präparationen zu zwanzig Hey'schen Fabeln. 6. Aufl. 1 M.
117. Grosse, H., Chr. Fr. D. Schubart als Schulmann. 1 M 30 Pf.
118. Sellmann, A., Caspar Dornau. 80 Pf.
119. Grofskopf, A., Sagenbildung im Geschichtsunterricht. 30 Pf.
120. Gehmlich, Dr. Ernst, Der Gefühlsinhalt der Sprache. 1 M.
121. Keferstein, Dr. Horst, Volksbildung und Volksbildner. 60 Pf.
122. Armstroff, W., Schule und Haus in ihrem Verhältnis zu einander beim Werke der Jugenderziehung. 4. Aufl. 50 Pf.
123. Jung, W., Haushaltungsunterricht in der Mädchen-Volksschule. 50 Pf.
124. Sallwürk, Dr. E. von, Wissenschaft, Kunst und Praxis des Erziehers. 50 Pf.
125. Flügel, O., Über die persönliche Unsterblichkeit. 3. Aufl. 40 Pf.
126. Zange, Prof. Dr. F., Das Kreuz im Erlösungsplane Jesu. 60 Pf.
127. Lobsien, M., Unterricht und Ermüdung. 1 M.
128. Schneyer, F., Persönl. Erinnerungen an Heinrich Schaumberger. 30 Pf.
129. Schab, R., Herbarts Ethik und das moderne Drama. 25 Pf
130. Grosse, H., Thomas Platter als Schulmann. 40 Pf.
131. Kohlstock, K., Eine Schülerreise. 60 Pf.
132. Dost, cand. phil. M., Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedow in Didactica magna und Elementarwerk. 50 Pf.
133. Bodenstein, K., Das Ehrgefühl der Kinder. 65 Pf.
134. Gille, Rektor, Die didaktischen Imperative A. Diesterwegs im Lichte der Herbartschen Psychologie. 50 Pf.
135. Honke, J., Geschichte und Ethik in ihrem Verhältnis zueinander. 60 Pf.
136. Staude, P., Die einheitl. Gestaltung des kindl. Gedankenkreises. 75 Pf.
137. Muthesius, K., Die Spiele der Menschen. 50 Pf.
138. Schoen, Lic. theol. H., Traditionelle Lieder und Spiele der Knaben und Mädchen zu Nazareth. 50 Pf.
139. Schmidt, M., Sünden unseres Zeichenunterrichts. 30 Pf.
140. Tews, J., Sozialpädagogische Reformen. 30 Pf.
141. Sieler, Dr. A., Persönlichkeit und Methode in ihrer Bedeutung für den Gesamterfolg des Unterrichts. 60 Pf.
142. Linde, F., Die Onomatik, ein notwendiger Zweig des deutschen Sprachunterrichts. 65 Pf.
143. Lehmann, O., Verlassene Wohnstätten. 40 Pf.
144. Winzer H., Die Bedeutung der Heimat. 20 Pf.
145. Bliedner, Dr. A., Das Jus und die Schule. 30 Pf.
146. Kirst, A., Rückerts nationale und pädagogische Bedeutung. 50 Pf.
147. Sallwürk, Dr. E. von, Interesse und Handeln bei Herbart. 20 Pf.
148. Honke, J., Über die Pflege monarch. Gesinnung im Unterricht. 40 Pf.
149. Groth, H. H., Deutungen naturwissensch. Reformbestrebungen. 40 Pf.
150. Rude, A., Der Hypnotismus und seine Bedeutung, namentlich die pädagogische. 2. Aufl. 90 Pf.
151. Sallwürk, Dr. E. von, Divinität u. Moralität in d. Erziehung. 50 Pf.
152. Staude, P., Über die pädagog. Bedeutung der alttestamentlichen Quellenschriften. 30 Pf.
153. Berndt, Joh., Zur Reform des evangelischen Religionsunterrichts vom Standpunkte der neueren Theologie. 40 Pf.

Heft
154. Kirst, A., Gewinnung d. Kupfers u. Silbers im Mansfeldschen. 60 Pf.
155. Sachse, K., Einfluſs des Gedankenkreises auf den Charakter. 45 Pf.
156. Stahl, Verteilung des mathematisch-geogr. Stoffes auf eine achtklassige Schule. 25 Pf.
157. Thieme, P., Kulturdenkmäler in der Muttersprache für den Unterricht in den mittleren Schuljahren. 1 M 20 Pf.
158. Böringer, Fr., Frage und Antwort. Eine psychol. Betrachtung. 35 Pf.
159. Okanowitsch, Dr. Steph. M., Interesse u. Selbsttätigkeit. 20 Pf.
160. Mann, Dr. Albert, Staat und Bildungswesen in ihrem Verhältnis zu einander im Lichte der Staatswissenschaft seit Wilhelm v. Humboldt. 1 M.
161. Regener, Fr., Aristoteles als Psychologe. 80 Pf.
162. Göring, Hugo, Kuno Fischer als Literarhistoriker. I. 45 Pf.
163. Foltz, O., Über den Wert des Schönen. 25 Pf.
164. Sallwürk, Dr. E. von, Helene Keller. 20 Pf.
165. Schöne, Dr., Der Stundenplan u. s. Bedeutung f. Schule und Haus. 50 Pf.
166. Zeissig, E., Der Dreibund von Formenkunde, Zeichnen und Handfertigkeitsunterricht in der Volksschule. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. O. Willmann-Prag. 65 Pf.
167. Flügel, O., Über das Absolute in den ästhetischen Urteilen. 40 Pf.
168. Grosskopf, Alfred, Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik. 40 Pf.
169. Fritzsche, R., Die neuen Bahnen des erdkundlichen Unterrichts. Streitfragen aus alter und neuer Zeit. 1 M 50 Pf.
170. Schleinitz, Dr. phil. Otto, Darstellung der Herbartschen Interessenlehre. 45 Pf. [Volksschulerziehung. 65 Pf.
171. Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der
172. Förster, Fr., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet. 50 Pf.
173. Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. 25 Pf.
174. Peper, Wilhelm, Über ästhetisches Sehen. 70 Pf.
175. Pflugk, Gustav, Die Übertreibung im sprachlichen Ausdruck. 30 Pf.
176. Eismann, O., Der israelitische Prophetismus in der Volksschule. 30 Pf.
177. Schreiber, Heinr., Unnatur im heut. Gesangunterricht. 30 Pf.
178. Schmieder, A., Anregungen zur psychol. Betrachtung d. Sprache. 50 Pf.
179. Horn, Kleine Schulgemeinden und kleine Schulen. 20 Pf.
180. Bötte, Dr. W., Wert und Schranken der Anwendung der Formalstufen. 35 Pf.
181. Noth, Erweiterung — Beschränkung, Ausdehnung — Vertiefung des Lehrstoffes. Ein Beitrag zu einer noch nicht gelösten Frage. 1 M.
182. Das preuſs. Fürsorge-Erziehungsgesetz unter besonderer Berücksichtig. der den Lehrerstand interessierenden Gesichtspunkte. Vortrag. 20 Pf.
183. Siebert, Dr. A., Anthropologie und Religion in ihrem Verhältnis zu einander. 20 Pf.
184. Dressler, Gedanken über das Gleichnis vom reichen Manne und armen Lazarus. 30 Pf.
185. Keferstein, Dr. Horst, Ziele und Aufgaben eines nationalen Kinder- und Jugendschutz-Vereins. 40 Pf.
186. Bötte, Dr. W., Die Gerechtigkeit des Lehrers gegen s. Schüler. 35 Pf.
187. Schubert, Rektor C., Die Schülerbibliothek im Lehrplan. 25 Pf.
188. Winter, Dr. jur. Paul, Die Schadenersatzpflicht, insbesondere die Haftpflicht der Lehrer nach dem neuen bürgerlichen Recht. 40 Pf.
189. Muthesius, K., Schulaufsicht und Lehrerbildung. 70 Pf.

Heft
190. Lobsien, M., Über den relativen Wert versch. Sinnestypen. 30 Pf.
191. Schramm, P., Suggestion und Hypnose nach ihrer Erscheinung, Ursache und Wirkung. 80 Pf.
192. Staude, P., Lehrbeispiele für den Deutschunterricht nach der Fibel von Heinemann und Schröder. (2. Heft.) 25 Pf. 1. Heft s. Heft 98.
193. Picker, W., Über Konzentration. Eine Lehrplanfrage. 40 Pf.
194. Bornemann, Dr. L., Dörpfeld und Albert Lange. Zur Einführung in ihre Ansichten üb. soziale Frage. Schule, Staat u. Kirche. 45 Pf.
195. Lesser, Dr., Die Schule und die Fremdwörterfrage. 25 Pf.
196. Weise, R., Die Fürsorge d. Volksschule für ihre nicht schwachsinnigen Nachzügler. 45 Pf.
197. Staude, P., Zur Deutung d. Gleichnisreden Jesu in neuerer Zeit. 25 Pf.
198. Schaefer, K., Die Bedeutung der Schülerbibliotheken. 90 Pf.
199. Sallwürk, Dr. E. v., Streifzüge zur Jugendgeschichte Herbarts. 60 Pf.
200. Siebert, Dr. O., Entwickelungsgeschichte d. Menschengeschlechts. 25 Pf.
201. Schleichert, F., Zur Pflege d. ästhet. Interesses i. d. Schule. 25 Pf.
202. Mollberg, Dr. A., Ein Stück Schulleben. 40 Pf.
203. Richter, O., Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. 1 M 30 Pf.
204. Gille, Gerh., Die absolute Gewißheit und Allgemeingiltigkeit der sittl. Stammurteile. 30 Pf.
205. Schmitz, A., Zweck und Einrichtung der Hilfsschulen. 30 Pf.
206. Grosse, H., Ziele u. Wege weibl. Bildung in Deutschland. 1 M 40 Pf.
207. Bauer, G., Klagen über die nach der Schulzeit hervortretenden Mängel der Schulunterrichtserfolge. 30 Pf.
208. Busse, Wer ist mein Führer? 20 Pf.
209. Friemel, Rudolf, Schreiben und Schreibunterricht. 40 Pf.
210. Keferstein, Dr. H., Die Bildungsbedürfnisse der Jugendlichen. 45 Pf.
211. Dannmeier, H., Die Aufgaben d. Schule i. Kampf g. d. Alkoholismus. 35 Pf.
212. Thieme, P., Gesellschaftswissenschaft und Erziehung. 35 Pf.
213. Sallwürk, Prof. Dr. Edmund von, Das Gedicht als Kunstwerk. 25 Pf.
214. Lomberg, Aug., Sollen in der Volksschule auch klass. Dramen und Epen gelesen werden? 20 Pf.
215. Horn, Rektor, Über zwei Grundgebrechen d. heutigen Volksschule. 60 Pf.
216. Zeifsig, Emil, Über das Wort Konzentration, seine Bedeutung und Verdeutschung. Ein Vortrag. 25 Pf.
217. Niehus, P., Neuerungen in der Methodik des elementaren Geometrieunterrichts. (Psychologisch-kritische Studie.) 25 Pf.
218. Winzer, H., Die Volksschule und die Kunst. 25 Pf.
219. Lobsien, Marx, Die Gleichschreibung als Grundlage des deutschen Rechtschreibunterrichts. Ein Versuch. 50 Pf.
220. Bliedner, Dr. A., Biologie und Poesie in der Volksschule. 75 Pf.
221. Linde, Fr., Etwas üb. Lautveränderung in d. deutsch. Sprache. 30 Pf.
222. Grosse, Hugo, Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert: Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. 40 Pf.
223. Baumann, Prof. Dr., Die Lehrpläne von 1901 beleuchtet aus ihnen selbst und aus dem Lexisschen Sammelwerk. 1 M 20 Pf.
224. Muthesius, Karl, Der zweite Kunsterziehungstag in Weimar. 35 Pf.
225. Dornheim, O., Volksschäden und Volksschule. 60 Pf.
226. Benson, Arthur Christopher, Der Schulmeister. Studie zur Kenntnis des englischen Bildungswesens und ein Beitrag zur Lehre von der Zucht. Aus dem Englischen übersetzt von K. Rein. 1 M 20 Pf.

Heft

272. Rubinstein, Dr. Susanna, Die Energie als Wilhelm v. Humboldts sittliches Grundprinzip. 20 Pf.
273. Koehler, Joh., Das biologische Prinzip im Sachunterricht. 50 Pf.
274. Heine, Heinrich, Über thüringisch-sächsische Ortsnamen. 25 Pf.
275. Rubinstein, Dr. Susanna, Schillers Stellung zur Religion. 20 Pf.
276. Haustein, Dr. A., Der geogr. Unterricht im 18. Jahrhundert. 80 Pf.
277. Scheller, A., Die Schrankenlosigkeit der formalen Stufen. 30 Pf.
278. Zeißig, Emil, Vorbereitung auf den Unterricht. 1 M 50 Pf.
279. Schneider, Dr. Gustav, Emil Adolf Roßmäßler als Pädagog. 90 Pf.
280. Arnold, Dr. O., Schopenhauers pädagogische Ansichten. 1 M 60 Pf.
281. Troll, M., Die Reform des Lehrplans. 80 Pf.
282. Krusche, G., Das Atmen beim Sprechen, Lesen und Singen. 60 Pf.
283. Köhler, E. O., Die praktische Verwertung heimatkundl. Stoffe. 1 M.
284. Haltenhoff, Dr. phil. Julius, Die Wissenschaft vom alten Orient in ihrem Verhältnis zu Bibelwissenschaft und Offenbarungsglauben. 1 M.
285. König, Eduard, Dr. phil. u. theol., ordentl. Prof. a. d. Univ. Bonn, Moderne Anschauungen über den Ursprung der israelit. Religion. 80 Pf.
286. Richter, A., Religionsunterricht oder nicht? 1 M.
287. Förster, Fr., Die psychol. Reihen und ihre pädag. Bedeutung. 65 Pf.
288. Grosse, H., Eduard Mörike als Lehrer. 60 Pf.
289. Noatzsch, R., Die musikalische Form unserer Choräle. 35 Pf.
290. Redlich, J., Ein Blick i. d. allgemeinste Begriffsnetz d. Astrometrie. 30 Pf.
291. Schubert, C., Die Eigenart des Kunstunterrichts. 30 Pf.
292. Sallwürk, Dr. E. von, Kunsterziehung in neuer und alter Zeit. 20 Pf.
293. Dobenecker, R., Über den pädagogischen Grundsatz: »Heimatkunde nicht bloß Disziplin, sondern Prinzip.« 40 Pf.
294. Perkmann, Prof. Dr. J., Die wissenschaftl. Grundlag. d. Pädag. 70 Pf.
295. Hüttner, Dr. Alfred, Die Pädagogik Schleiermachers. 1 M 20 Pf.
296. Clemenz, Bruno, Kolonialidee und Schule. 2. Aufl. 60 Pf.
297. Flügel, O., Herbart über Fichte im Jahre 1806. 25 Pf.
298. Lobsien, Marx, Über Schreiben und Schreibbewegungen. 90 Pf.
299. Dams, W., Zur Erinnerung an Rektor Dietrich Horn. 40 Pf.
300. Vogel, Dr. P., Fichte und Pestalozzi. 2 M.
301. Winzer, Schulreife und Charakterbildung. 20 Pf.
302. Pottag, Zur Mimik der Kinder. 25 Pf.
303. Wilhelm, Lehre vom Gefühl. 1,50 M.
304. Schmidt, Der sittliche Geschmack als Kristallisationspunkt der sittlichen Erziehung. 20 Pf.
305. Leidolph, Über Methodik u. Technik des Geschichtsunterrichts. 40 Pf.
306. Köhler, Schule und Kolonialinteresse. 40 Pf.
307. Clemenz, Die Beobachtung und Berücksichtigung der Eigenart der Schüler. 60 Pf.
308. Dietrich, O., Wie kann die Schule bei der Fürsorge um die schulentlassene männliche Jugend mitwirken? 40 Pf.
309. Baumann, Prof. Dr., Universitäten. 1 M 20 Pf.
310. Jungandreas, Zur Reform des Religionsunterrichts. 40 Pf.
311. Hermann, Dr. med., Heilerziehungshäuser (Kinderirrenanstalten) als Ergänzung der Rettungshäuser und Irrenanstalten. 25 Pf.
312. Michel, O. H., Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht. 1 M.
313. Prümers, A., Zwölf Kinderlieder. Eine analytische Studie. 30 Pf.
314. Oppermann, E., Dr. Horst Keferstein. Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens. 50 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
312. Heft.

Die Zeugnisfähigkeit der Kinder vor Gericht.

Ein Beitrag zur Aussagepsychologie

von
O. H. Michel
in Menden.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 1 M.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

313. Heft.

Zwölf Kinderlieder.

Eine analytische Studie

von

Adolf Prümers.



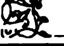
Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907



Preis 30 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

314. Heft.

Dr. Horst Keferstein.

Gedenkblatt seines Lebens und Wirkens.

Von

Edmund Oppermann,

Schuldirektor in Braunschweig.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907





Preis 50 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

315. Heft.

Sexuelle Aufklärungen

und

die Schule.

Von

Paul Schramm,

Rektor in Erfurt.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907



Preis 60 Pf.


Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

316. Heft.

Jeremia

in

Malerei und Dichtkunst.

Von

Paul Staude,

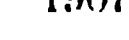
Rektor der Johannis- und Neustadtschulen in Altenburg.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)


Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 30 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

317. Heft.

Von

Kuno Fischers Geistesart.

Ein Nachruf des Dankes.

Von

Dr. Hugo Göring.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907



Preis 30 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

318. Heft.

Vorschläge zur Reform der Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872.

Von

W. Vogelsang,

Rektor in Barmen.



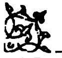
Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907



Preis 50 Pf.

Pädagogisches Magazin.
Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.
Herausgegeben von
Friedrich Mann.
319 Heft.

Visuelle Erinnerungsbilder

beim

Rechnen.

Von

W. Barheine,
Lehrer in Magdeburg.



Langensalza
Hermann Beyer & Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1907

Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

320. Heft.

Die kindlichen Spiele in ihrer pädagogischen Bedeutung bei Locke, Jean Paul und Herbart

von

Dr. phil. **Weller,**

Schuldirektor.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908



Preis 2 M.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

321. Heft.

Poesie im I. Schuljahr.

Von

Hugo Kühn,

Lehrer am Grossh. S. Sophienstift in Weimar.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908





Preis 60 Pf.

Pädagogisches Magazin.



Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

322. Heft.

Rudolf Eucken

und

das Problem der Kultur.

Von

Dr. Otto Siebert.



Langensalza

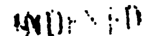
Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1907

Preis 20 Pf.



Pädagogisches Magazin.

Abhandlungen vom Gebiete der Pädagogik und ihrer Hilfswissenschaften.

Herausgegeben von

Friedrich Mann.

323. Heft.

Das Problem der Materie.

Von

G. Schilling und **C. S. Cornelius.**

Eingeleitet von

O. Flügel.



Langensalza

Hermann Beyer & Söhne

(Beyer & Mann)

Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler

1908



Preis 1 M.



